



## Genrer som rammer

### Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori

Smedegaard, Anne

*Publication date:*  
2016

*Document version*  
Andet version

*Document license:*  
[CC BY-NC-ND](#)

*Citation for published version (APA):*  
Smedegaard, A. (2016). *Genrer som rammer: Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

# GENRER SOM RAMMER

Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser  
i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af  
pragmatisk genreteori

Ph.d.-afhandling

Anne Smedegaard

Genrer som rammer

Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori

Anne Smedegaard

Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab

Det Humanistiske Fakultet

Københavns Universitet

Njalsgade 120

2300 København S.

Tryk: Publikom/Grafisk

Vejledere:

Professor, dr. phil. Frans Gregersen

Lektor, dr. phil. Bettina Perregaard

Indleveret d. 30. juni 2016

Omslagsbilleder af Annesofie Sandal

## Forord

Af hjertet tak til alle kollegaer, venner og familiemedlemmer som undervejs har bakket op om projektet med interesserede spørgsmål og nye vinkler på de problemstillinger, jeg beskæftiger mig med i *Genrer som rammer*. En særlig stor tak til mine vejledere, Frans Gregersen og Bettina Perregaard, for berigende samtaler, deltagende kommentarer til mine tekster og en vedvarende tro på projektets progression. Der er mange kollegaer, som jeg skylder en stor tak. Specielt Sune Auken, som generøst har kommenteret mine tekster og papers undervejs, og som sammen med alle i *Forskergruppen Genrestudier* har været med til at skabe et spændende genre-nærmiljø. Ligeledes en stor tak til Jack Andersen for sine inspirerende råd som præopponent, til Natalia Rulyova for redigering af en artikel, som gik forud for afhandlingen, til Jacob Thøgersen for kyndig indføring i statistik og til David Morris for at udglatte knuderne i mit engelske resumé og foregående engelske publikationer. Også en stor tak til Sine Molbæk-Steensig og Anne Marie Halgren for hjælp med den sidste redigering af afhandlingen. Desuden en stor og varm tak til Annesofie Sandal for de fine illustrationer til afhandlingens omslag.

Jeg vil gerne rette en særlig tak til de fire lærere og de 40 elever, som sendte mig tekster og beredvilligt deltog i interview for derved at gøre dataindsamlingen mulig.

Den største tak skylder jeg Thea, Ferdinand og Søren. Thea og Ferdinand for at skabe liv og lys uden for afhandlingen. Søren for de aldrig afsluttede samtaler om sprogbrug og for en enorm interesse og opbakning.



# Indhold

FORORD .....	3
KAPITEL 1: GENRER SOM RAMMER .....	8
1.1 Optakt .....	8
1.2 Udpegning af afhandlingens spørgsmål og problematikker .....	9
1.3 Skriveforskning i Norden .....	11
1.3 Afhandlingens opbygning .....	14
<b>DEL I: DANSKFAGETS SKRIFTLIGE EKSAMENSGENRER (STX) – FRA TEGNEBORD TIL</b>	
<b>KLASSEVÆRELSE</b> .....	<b>17</b>
KAPITEL 2: AFHANDLINGENS DATA .....	18
2.1 Samarbejde, tilladelser og indsamling .....	18
2.2 Oversigt over data .....	20
2.3 Opgaveformuleringer, skriftlige afleveringer og lærerfeedback .....	21
2.4 Udvælgelse af datamateriale som analyseres i afhandlingen .....	23
2.5 Andet datamateriale .....	27
2.6 Præsentation af tre danskfaglige læringsrum: skoler, lærere og elever .....	29
KAPITEL 3: MINISTERIET FOR BØRN, UNDERVISNING OG LIGESTILLINGS DEFINITION AF DANSKFAGETS SKRIFTLIGE	
EKSAMENSGENRER (STX) .....	47
3.1 Ministeriets lovgivende og vejledende dokumenter .....	47
3.2 De ministerielle begrundelser for at indføre danskfaglige prøvegenrer .....	52
3.3 De tre skriftlige eksamensgenrer – baggrund .....	56
3.4 Dokumentanalyse i et teoretisk perspektiv .....	59
3.5 Prøvegenrernes indlejring i brede, offentlige skrivenre .....	61
3.6 Prøvegenrernes situationelle kontekst: afsender, modtager og publikationsmedium .....	64
3.7 Prøvegenrernes danskfaglige træk .....	68
3.8 Prøvegenrernes fokus, struktur og inddragelse af tekster .....	70
3.9 De sproglige krav til de tre prøvegenrer .....	72
3.10 Prøvegenrernes fremstillingsformer .....	73
3.11 Opsamling: Ministeriets ideologiske grundantagelser og objektiviserende greb .....	83
<b>DEL II: AFHANDLINGENS TEORETISKE RAMME</b> .....	<b>88</b>

KAPITEL 4: INTRODUKTION TIL PRAGMATISK GENRETEORI .....	89
4.1 Slægtskabet mellem de tre genreskoler .....	91
4.2 Sydneyskolen .....	93
4.3 English for Specific Purposes (ESP).....	96
4.4 Rhetorical Genre Studies (RGS).....	97
KAPITEL 5: LÆRINGSTEORI OG GENREPÆDAGOGIK .....	99
5.1 Tre historisk forankrede læringssyn.....	99
5.2 Sydneyskolens genrepædagogiske imperativ .....	104
5.3 ESP's andetsprogsundervisning i akademiske genrer .....	106
5.4 RGS og pædagogik.....	108
KAPITEL 6: AFHANDLINGENS GENREBEGREB .....	112
KAPITEL 7: GENRER ER TYPIFICEREDE RAMMER FOR MÅLORIENTEREDE SOCIALE HANDLINGER.....	117
7.1 Genrer som sociale handlinger .....	117
7.2 Genrer som rammer .....	120
7.3 Genrer som typificerede standarder.....	121
7.4 Tekst, kontekst og genre.....	125
KAPITEL 8: GENRER ER SPECIFIKKE, IDEOLOGISK FUNDEREDE FÆLLESSKABERS NORMER FOR HANDLING .....	130
8.1 Diskursfællesskaber vs. praksisfællesskaber.....	130
8.2 Relationen mellem situeret praksis og ideologier.....	134
8.3 Indkulturering .....	138
8.4 Habitusdispositioner .....	142
8.5 Inkorporeret kulturel kapital.....	145
8.6 Reproduktion, pædagogiske handlinger og symbolsk vold.....	148
8.7 Selveksklusion, legitimitet og mønsterbrydning .....	151
KAPITEL 9: GENRER ER DIALOGISKE .....	154
9.1 Adressivitet og dixi.....	154
9.2 Uptake .....	156
9.3 Genrerelationer .....	159
KAPITEL 10: GENRER ER SITUERET KOGNITION .....	162
10.1 Integration som et grundvilkår .....	162
10.2 William Grabes teori om makrogenrer.....	164
10.3 Vijay K. Bhatias teori om genre values og genrekolonier .....	166
KAPITEL 11: GENRER ER RAMMER FOR TYPIFICEREDE AFSENDERSTEMMER OG MODTAGERPOSITIONERINGER .....	168

11.1 Positionering.....	170
11.2 Hylands begreber stemme, ståsted og engagement .....	171
11.3 Skriveridentitet: forholdet mellem afsenderstemme og afsender .....	175

### **DEL III: GENREKARAKTERISTISKE AFSENDERSTEMMER OG AFSENDER- OG**

### **MODTAGERPOSITIONERINGER I TO DANSKFAGLIGE EKSAMENSGENRER I DET ALMENE**

### **GYMNASIUM, ESSAY OG KRONIK. LÆRERNES OG ELEVERNES GENREFORSTÅELSER .....178**

KAPITEL 12: ANALYSERNES FOKUS, FORMÅL OG METODE .....	179
---	-----

12.1 Selv- og læserfremhævelser i essay- og kronikgenren - metodiske overvejelser .....	181
---	-----

KAPITEL 13: SELV- OG LÆSERFREMHEVELSER I ESSAYGENREN .....	189
--	-----

13.1 Kvantitativ analyse af selv- og læserfremhævelser i 3.g-essay.....	189
---	-----

13.2 Præsentation af den kvalitative analyses fokuspunkter .....	192
--	-----

13.3 Generiske tekst-orienterede grupper etableret med gruppe 3-pronomener .....	193
--	-----

13.4 Sociale grupper og tilhørsforhold – gruppe 2 GS- og gruppe 3-pronomener i højt- og lavt-evaluerede essay .....	194
---	-----

13.5 Den subjektive afsenderstemme – gruppe 1 og GT-pronomener i højtevaluerede essay.....	197
--	-----

13.6 Et dialogisk tekstrum – gruppe 1- og GT-pronomener i højt-evaluerede essay.....	203
--	-----

13.7 Frie abstraktioner – gruppe 1- og GT-pronomener i lavt-evaluerede essay .....	209
--	-----

13.8 Læserpositioneringer – gruppe 4-pronomener i højt- og lavt-evaluerede essay .....	210
--	-----

KAPITEL 14: SELV- OG LÆSERFREMHEVELSER I KRONIKGENREN .....	212
---	-----

14.1 Kvantitativ analyse af selv- og læserfremhævelser i 3.g-kronikker .....	212
--	-----

14.2 Præsentation af den kvalitative analyses fokuspunkter .....	215
--	-----

14.3 Afsenderjeget og fællesskabet – gruppe 1-pronomener i højt- og lavt-evaluerede kronikker.....	216
--	-----

14.4 Et tekstoplæglæsende og et tekstproducerende fællesskab – GT-pronomener i højt- og lavt-evaluerede kronikker .....	220
---	-----

14.5 Sociale grupper i tekstoplæggene – gruppe 2 GS- og 3-pronomener i højt- og lavt-evaluerede kronikker .....	227
---	-----

14.6 Introduktionen af sociale grupper i kronikkerne – gruppe 2 GS- og 3-pronomener i højt- og lavt-evaluerede kronikker.....	229
---	-----

14.7 Flere sociale grupper, flere kilder – gruppe 2 GS- og 3-pronomener i højt- og lavt-evaluerede kronikker .....	233
--	-----

KAPITEL 15: OPSAMLING OG DISKUSSION: SELV- OG LÆSERFREMHEVELSER I ESSAY- OG KRONIKGENREN .....	235
--	-----

KAPITEL 16: ELEVERNES PROGRESSION FRA DERES FØRSTE ESSAY OG KRONIK TIL DERES SENERE PRODUKTER I 3.G... 240	
--	--

16.1 Kvantitativ analyse af selv- og læserfremhævelser i elevernes første essay .....	241
16.2 Kvantitativ analyse af selv- og læserfremhævelser i elevernes første kronikker .....	243
16.3 Sammenligning af elevernes første og senere essay .....	245
16.4 Sammenligning af elevernes første og senere kronikker .....	248
KAPITEL 17: LÆRERNES SKRIFTLIGE FEEDBACK .....	254
17.1 Undersøgelsens tilblivelse, spørgsmål og metode .....	256
17.2 Feedback på afsenderstemmer og modtagerpositioneringer.....	261
17.3 Lærernes emnebehandling i feedbacken .....	276
17.4 Lærernes feedbackhandling .....	280
<b>DEL IV: DANSKFAGETS SKRIFTLIGE EKSAMENSGENRER (STX): EN DISKUSSION AF AFHANDLINGENS</b>	
<b>RESULTATER OG FORSLAG TIL VIDEREUDVIKLING AF DANSKFAGETS DIDAKTIK.....</b>	<b>287</b>
KAPITEL 18: AFHANDLINGENS METODOLOGISKE DISKUSSION .....	288
KAPITEL 19: AFHANDLINGENS INSTITUTIONELLE DISKUSSION .....	292
KAPITEL 20: AFHANDLINGENS DIDAKTISKE DISKUSSION .....	297
BIBLIOGRAFI .....	308
RESUMÉ .....	326
SUMMARY .....	327

# Kapitel 1: Genrer som rammer

## 1.1 Optakt

Mens denne afhandling skrives færdig, er en ny gymnasiereform for de fire gymnasiale ungdomsuddannelser, *det almene gymnasium* (stx), *højere handelseksamen* (hhx), *højere teknisk eksamen* (htx) og *højere forberedelseksamen* (hf) netop blevet vedtaget. Afsættet har været regeringens udspil udsendt i april 2016 med titlen *Fra elev til studerende – klædt på til videre uddannelse* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016a).

De fire uddannelser repræsenterer tilsammen de forskellige boglige muligheder for ungdomsuddannelse i Danmark, og de er populære. I 2015 søgte hele 73,9 % af ungdomsårgangen ind på en af de fire ungdomsuddannelser – til sammenligning ansøgte kun 58,6 % i 2001.<sup>1</sup> Det omdiskuterede forslag i regeringsudspillet til den forestående reform om at indføre et karaktergennemsnit på minimum 4 som optagelseskrav for alle fire uddannelser (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016a:10) – og forhandlingsresultatet hvor et karakterkrav på 5 blev gennemført for stx, hhx og htx (Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling 2016b:2) – kunne tyde på, at de sidste årtiers tendens til at øge optaget for derved at give flere unge, uanset social baggrund, mulighed for boglig uddannelse er på retræte.

Denne afhandling retter opmærksomheden mod stx, som er den ældste og største af de fire uddannelser. Specifikt undersøges arbejdet med skriftlighed i det obligatoriske A-niveau fag, dansk. Dansk har traditionelt været det fag, der skulle give gymnasieelever *almene* skrivekompetencer. Den konstruktion blev anfægtet med vedtagelsen af den fungerende reform i 2003. Nu skulle eleverne til eksamen i skriftlig dansk testes i deres *faglige* skrivekompetencer, hvorimod arbejdet med de almene skrivekompetencer blev gjort til et tværfagligt anliggende. I den netop vedtagne gymnasiereform lægges der med et forslag om 'obligatoriske forløb i dansk med fokus på skriftlighed', der både skal 'indeholde træning i at skrive større sammenhængende tekster og målrettet sprogtræning' (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016b:28), op

---

<sup>1</sup> [http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Stat/PDF15/150409%20FTU\\_notat\\_2015.pdf](http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Stat/PDF15/150409%20FTU_notat_2015.pdf)

til, at dansk igen gives status som det fag, der underviser eleverne i almene skrivekompetencer.

I den nuværende gymnasiereform indførte man tre nye skriftlige eksamensgenrer for dansk – *essay*, *kronik* og *litterær artikel*. Det er disse genrer, den måde hvorpå ministeriet implementerede dem, de undervisningspraksisser som genrene afstedkom, og de udfordringer, som genrene giver de gymnasieelever, der skal lære at skrive i dem, som undersøges i denne afhandling. *Genrer som rammer* er skrevet ud fra en målsætning om dels at beskrive, hvordan genrer fungerer som fleksible rammer for institutionelle skrivepraksisser, dels at diskutere hvordan genrer rammer elever forskelligt i situeret praksis – og hvordan eleverne rammer genrene forskelligt.

## 1.2 Udpegning af afhandlingens spørgsmål og problematikker

Afhandlingen har som sit hovedformål at analysere, sammenligne og diskutere, hvordan de tre institutionelle skrivegenrer – *kronik*, *essay* og *litterær artikel* – forstås og anvendes af centrale aktører i den institution, hvori genrene gives magt som eksamensgenrer. Disse aktører er Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, gymnasielærere og gymnasieelever. Afhandlingen sigter hermed mod at beskrive og begribe komplekse dynamikker mellem forskellige institutionelle lag.

Undersøgelsen er tilrettelagt, så den besvarer seks empiriske spørgsmål og afstedkommer fire typer diskussioner – en teoretisk, en metodisk, en institutionel og en didaktisk. Afhandlingens seks centrale forskningsspørgsmål er formuleret i tabel 1.1, og rammerne for de fire centrale diskussioner afgrænses nærmere i tabel 1.2.

Første spørgsmål	Hvordan defineres, beskrives og didaktiseres de tre skriftlige eksamensgenrer <i>kronik</i> , <i>essay</i> og <i>litterær artikel</i> (dansk A, stx) i de vejledende dokumenter og artikler, som er udgivet af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings (det daværende Undervisningsministeriums) repræsentanter, fra reformen blev vedtaget i 2003 og frem til 2014?
Andet spørgsmål	Hvordan varetages undervisning i de tre skriftlige eksamensgenrer i obligatoriske 3-årige undervisningsforløb (dansk A, stx)? herunder, hvilken plads gives eksamensforberedende skriveøvelser i undervisningen?
Tredje spørgsmål	Hvordan konstruerer eleverne afsenderstemmer og modtagerpositioneringer vha. selv- og

	læserfremhævelsesressourcer, når de skriver i de to eksamensgenrer <i>essay</i> og <i>kronik</i> ?
Fjerde spørgsmål	Kan der på baggrund af analyser af eksempeltekster laves beskrivelser af genrekarakteristiske interpersonelle ressourcer for eksamensgenrerne <i>kronik</i> og <i>essay</i> ?
Femte spørgsmål	I hvilket omfang og hvordan udvikler eleverne deres brug af selv- og læserfremhævelsesressourcer fra deres første essay og kronikker til dem, de skriver i 3.g.?
Sjette spørgsmål	Hvilke genreforståelser konstruerer lærerne, når de retter elevernes kronikker og essay? Og hvilke typer af feedback giver de, når de giver individuel skriftlig feedback?

Tabel 1.1 Afhandlingens forskningsspørgsmål

Afhandlingens teoretiske diskussion	Den teoretiske diskussion inddrager teori fra forskellige internationale forskningstraditioner, der alle har til fælles at definere, analysere og pædagogisere et pragmatisk funderet genrebegreb. I diskussionen inddrages desuden også teori fra et bredere felt. Målet er at lave en flerleddet, nuanceret definition af et pragmatisk genrebegreb, som ud over at danne afsæt i afhandlingen, forhåbentlig også vil inspirere andre, der arbejder med genrebeskrivelser af institutionelle skrivepraksisser i en dansk eller nordisk kontekst.
Afhandlingens metodologiske diskussion	Den metodologiske diskussion vurderer, om de metoder, jeg har udviklet og anvendt i afhandlingens analyser, har givet signifikante og valide analyseresultater, og i hvilket omfang disse metoder vil kunne anvendes til andre typer af genrebeskrivelser.
Afhandlingens institutionelle diskussion	Den institutionelle diskussion reflekterer over hvilke komplekse institutionelle logikker, der skabes i dialogen mellem definerende og praktiserende danskfaglige aktører: Mellem ministeriets danskfaglige repræsentanter, danskfagets repræsentanter i klasseværelserne, lærerne, og dem danskfaget er designet til uddanne, gymnasieeleverne.
Afhandlingens didaktiske diskussion	Afhandlingens didaktiske diskussion sigter mod at give kvalificerede forslag til, hvordan man vil kunne videreudvikle de nuværende danskfaglige praksisser i stx.

Tabel 1.2 Afhandlingens væsentligste diskussioner

I denne afhandling, hvor jeg argumenterer for, at ytringers betydning ikke kan begribes, hvis ikke man forstår disse ytringers formål og kontekst, har det været svært at komme overens med det faktum, at jeg selv kun beskriver en del af den kontekst, som præger de tekster, der analyseres. Supplerende undersøgelser kunne have styrket min undersøgelse. F.eks. ville det have styrket min didaktiske diskussion, hvis jeg vidste mere om elevernes skriveprocesser og de overvejelser, de gjorde sig, mens de lavede deres skriftlige afleveringer. Ligeledes ville det have styrket afhandlingen, hvis jeg havde haft mulighed for at få afprøvet mine fagdidaktiske forslag i praksis. Trods sådanne forbehold er det mit håb, at afhandlingen indrammer det institutionelle danskfag (stx) grundigt nok til, at læsere, der har oplevet danske stile eller danskundervisning på egen hånd, f.eks. som undervisere, elever eller censorer, kan genkende det beskrevne udsnit af virkeligheden. Det er desuden mit håb, at afhandlingen vil ramme virkeligheden på en måde, så det afføder reaktioner, både kritiske, men også i form af videre genrepædagogiske aktionsstudier, genreteoretiske diskussioner og videreudviklinger af metoder til at undersøge andre genretypiske interpersonelle ressourcer, som er centrale at mestre både i og uden for skolen. Afhandlingen er ikke kun tænkt som en videnskabelig undersøgelse, men også som et velunderbygget indlæg i en danskfaglig, skrivepædagogisk og politisk debat om, hvordan danskfaglige målsætninger, undervisningspraksisser og tværfaglige samarbejder kan videreudvikles.

### **1.3 Skriveforskning i Norden**

I denne afhandlings teoretiske kapitler introduceres først og fremmest forskning fra et internationalt felt. Derfor vil jeg kort indledningsvist introducere de danske og norske skriveforskere, der i særdeleshed har påvirket den danske diskussion om skrivning i skolen fra 1990'erne og frem til i dag.

Der er særligt tre norske forskere, som skal fremhæves. De har alle tre haft stor indflydelse i Danmark og beskæftiger sig med emner og begreber, som jeg også diskuterer i denne afhandling. Skrive- og klasserumsforsker Olga Dysthe har i sin forskning interesseret sig for sammenhængen mellem udviklingen af personlig stemme, dialog og læring. Dysthe var en af de første i Norden til at introducere procesorienterede skriveprogrammer, hvor skrivningen fungerer som redskab i læringsprocesser (Dysthe 1989). Hun har desuden, inspireret af Mikhail M. Bakhtin og Lev S. Vygotsky, argumenteret for nødvendigheden af at gøre op med traditionelle monologiske klassesamtaler og foreslået en ny dialogisk og



flerstemmig klasserumssamtale, hvor kundskab er målet frem for forudsætningen for deltagelse (Dysthe 1995).

Sigmund Ongstad og Kjell Lars Berge har begge introduceret og videreudviklet genreteori fra de tre internationale genreskoler, som også behandles i denne afhandling, og desuden anvendt den til kritiske analyser af norskundervisning i grundskolen (Ongstad 1996; Berge 1988). Begge har gennem de sidste årtier øvet en kolossal påvirkning på det norske uddannelsessystem. Ongstad har som professor i fagdidaktik på Høgskolen i Oslo og Akershus været med til at akademisere læreruddannelsen; Kjell Lars Berge har som forskningsleder på det stort anlagte og nationale NORM-projekt været med til at implementere en ny skrivepædagogik for grundskolen i Norge, centreret omkring et funktionelt sprogsyn.

Herhjemme har Bettina Perregaard forsket i sproglig socialisering og narrativitet, herunder i børns skriftsprogstilegnelse (Perregaard 2003, 2002, 1995), socialiseringsprocesser i skole og hjem (Perregaard 2016a, 2011, 2010, 1996) og mundtlig fortælling og narrativitet (Perregaard 2016b, 2007, 2001). Selvom Perregards forskning ikke retter sig direkte mod gymnasieundervisning, har den inspireret mit arbejde i denne afhandling med sine væsentlige teoretiske og metodiske diskussioner af, hvordan forholdet mellem sociale processer og faglig udvikling bedst begrebsliggøres og beskrives (Perregaard 2004).

Forskningen i danskfagets didaktik har traditionelt været stærkt repræsenteret på Syddansk Universitet, hvor forskere som Finn Hauberg Mortensen (1979) og siden eksempelvis Peter Kaspersen (2012, 2005) har iværksat studier af særligt de gymnasiale uddannelsers litteraturundervisning og dannelsesprojekt, og hvor bl.a. Ellen a har søsat og gennemført en række vigtige forsknings- og evalueringsprojekter om skrivning i skolen, senest det tværinstitutionelle projekt *Faglighed og skriftlighed* (2010-2014).

Kroghs forskning ligger i forlængelse af Dysthes og har særlig rettet sig mod elevers skriveprocesser og udvikling af personlige og faglige stemmer. Krogh har i samarbejde med bl.a. Mi'janne Juul Jensen og Alma Rasmussen introduceret og videreudviklet en række arbejdsformer fra den amerikanske procesorienterede skrivepædagogik som portfolioevaluering, logbog, tænkeskrivning (Krogh & Jensen 2008; Krogh 2006a; Krogh 2004; Jensen & Krogh 2003; Jensen, Krogh, Nordsborg, Rasmussen & Witzke, 1998; Krogh, Rasmussen & Søgaard, 1994). Krogh har desuden spillet en meget

væsentlig rolle i diskussionen af det gymnasiale danskfags rolle, identitet og didaktiske fundament; historisk og aktuelt (Krogh 2014, 2011, 2003). I sin seneste forskning har Krogh været optaget af at beskrive, hvordan elever udvikler skriveridentiteter i spændingen mellem faglig skriftkultur, skoleskriftkultur og elevskriftkultur og på baggrund af de identifikationsmuligheder som bestemte skriveopgaver muliggør (Krogh 2015; Krogh & Hobel 2012). Denne forskning tager afsæt i Roz Ivaničs begreb *wrighter identity*, som jeg introducerer i afsnit 11.3. Krogh har gennem sin forskning arbejdet med et Bakhtininspireret genrebegreb, som bruges til at udpege og beskrive faglige teksttyper, undervisningsformer og arbejdsformer (Krogh 2003:58-68).

En anden SDU-forsker, der er optaget af skrivegenrer og skrivepædagogik er Anke Piekut, der i ph.d.-afhandlingen *Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag – en undersøgelse af skriftlig genrekompetence i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser* (2012) sammenligner genreforståelser i de fire forskellige ungdomsuddannelsers danskfag. Piekut undersøger, hvordan genrebegrebet anvendes i de fire uddannelsers læreplaner, hvilke opgavegenrer der indgår i de fire danskfags eksamenshæfter, samt hvilke skriftlige kompetencer disse fordrer. Hun laver desuden kvalitative analyser af otte elevtekster fordelt over tre eksamensgenrer fra forskellige uddannelser: *essayet* (stx og hhx), *den argumenterende artikel* (hf) og *manuskriptet* (htx). Formålet med disse analyser er at belyse, hvilke interpersonelle sproglige ressourcer der omhandler 'emotional involvering, vurderinger, påskønnelser, involvering og positionering' (Piekut 2012:303), eleverne anvender for derved at etablere en personlig stemme, og dette gøres ved at inddrage den australske genreskoles fulde begrebsapparat, udviklet under den samlende betegnelse *appraisal* (ibid.:139-146). Denne teoridannelse præsenteres kort i denne afhandlings kapitel 11. De otte elevtekster analyseres hver for sig kronologisk fra start til slut. Metoden medfører, at analyserne ikke fører til nye pædagogiske genrebeskrivelser: Essaygenrens fremtrædende skrivekompetencer fastsættes f.eks. som 'refleksion, kundskabslagring og kundskabsstrukturering samt meningsdannende kompetencer' (ibid.:284). I stedet bidrager analyserne med detaljerede eksempler på, hvordan elever lever op til, udfordrer og bryder med genrekonventioner (ibid.:285) i anvendelsen af *interpersonelle* ressourcer (Halliday 2004).

De to forskere, som i væsentligst grad har teoretiseret og anvendt et pragmatisk genrebegreb på dansk grund, er Ole Togeby og Frans Gregersen. Togeby (2014) har senest

argumenteret for at differentiere mellem tre typer af tekster, *praktiske tekster*, *sagprosa* og *skønlitteratur*, samt udelukkende at knytte den gængse pragmatiske definition af 'genrer som handlinger' til praktiske tekster (ibid.:21) og endvidere forbeholde genrebegrebet skønlitteraturen, fordi denne skiller sig ud fra de andre teksttyper ved at få kvalitet gennem fantasifuld overskrivelse af normer, herunder genrebrud (ibid.56).

Den tekst, som ubetinget har inspireret mig mest i arbejdet med denne afhandling, er Frans Gregersens *Dansk som genrer* (1998), som giver en række konkrete bud på, hvordan gymnasiets danskfags kan fornyes ved at gøre et pragmatisk genrebegreb til didaktisk omdrejningspunkt for undervisningen. Målet er at udvide fagets emneområde ved at give faget en tydelig sproglig profil herunder at integrere arbejdet med tale og skrift samt reception og produktion. Gregersens centrale pointe er, at genrebegrebet didaktisk åbner for væsentlige danskfaglige analyser og ekspliciteringer af, hvordan og hvorfor bestemte måder at udtrykke sig på udvikles inden for og er særlig virkningsfulde i bestemte institutionelle, situationelle og historiske kontekster, samt at der til sådanne ekspliciteringer af normer knytter sig væsentlige kvalitetsdiskussioner. Jeg inddrager Gregersens konkrete forslag i min afsluttende diskussion af, hvilke forskellige nye perspektiver på danskfagets didaktik denne afhandling inspirerer til.

### **1.3 Afhandlingens opbygning**

Afhandlingens første del – *Danskfagets skriftlige eksamensgenrer (stx) – fra tegnebord til klasseværelser* – besvarer afhandlingens to første empiriske spørgsmål og samler beskrivelser af to vigtige kontekster for de elevtekster og den skriftlige lærerfeedback, som analyseres under besvarelsen af afhandlingens fire sidste spørgsmål. I kapitel 2 præsenterer jeg de data, som jeg har indsamlet fra 2008-2011 på fire forskellige gymnasier i Storkøbenhavn, og jeg redegør for, hvordan udvælgelsen af empirisk materiale til afhandlingens analyser af kronikker, essay og lærerfeedback er foretaget. I kapitlet anvender jeg desuden en række baggrundsdata til at introducere de elever og lærere, der har skrevet teksterne i dette datasæt, og besvarer herved afhandlingens andet forskningsspørgsmål. Kapitel 3 består af en dokumentanalyse af de vigtigste vejledende dokumenter om de tre skriftlige eksamensgenrer, *Kronik*, *essay* og *litterær artikel*, udsendt af forskellige danskfaglige repræsentanter for ministeriet i perioden 2003-2014. Analysen giver en systematisk og udtømmende beskrivelse af ministeriets genredefinition, læringssyn samt de

ideologiske grundantagelser, der knytter sig hertil. I kapitlet gives der desuden en kortfattet introduktion til ministeriets begrundelser og den historiske kontekst for indførelsen af de tre eksamensgenrer. Kapitlet besvarer afhandlingens første forskningsspørgsmål.

I anden del af afhandlingen – *Afhandlingens teoretiske ramme* – føres afhandlingens væsentligste teoretiske diskussioner af, hvordan genrer bruges. I kapitel 4 introduceres den historiske kontekst og hovednavnene inden for tre internationale, pragmatisk funderede sproglige og retoriske genreskoler, *Rhetorical Genre Studies*, *English for Specific Purposes* og *Sydneyskolen*. I kapitel 5 introduceres vigtige genrepædagogiske programmer og diskussioner hos de tre genreskoler, og disse kontekstualiseres vha. et kort portræt af tre historisk betydningsfulde læringsteoretiske retninger. I kapitel 6 sammenfattes resultaterne af min teoretiske diskussion i en femleddet definition af et pragmatisk funderet genrebegreb. Denne opsummering placeres helt bevidst før diskussionen, således at man som læser kan spore sig ind på diskussionen på forhånd. For den læser, der først og fremmest er interesseret i afhandlingens undersøgelse af de tre skriftlige eksamensgenrer, kan kapitel 6 fungere som springbræt direkte videre til afhandlingens del III.

Den teoretiske diskussion af, hvordan vi skal forstå genrebegrebet som del af en større kommunikationsteori, føres i kapitel 7-11. I diskussionen trækkes først og fremmest på teori, som er udarbejdet af repræsentanter for de tre genreskoler. Det begrundes desuden løbende, hvorfor det er vigtigt at inddrage en række andre teorier fra en bredere sociologisk og sprogteoretisk kontekst.

Afhandlingens tredje del – *Genrekarakteristiske afsenderstemmer og afsender- og modtagerpositioneringer i to danskfaglige eksamensgenrer i det almene gymnasium, essay og kronik. Lærernes og elevernes genreforståelser* – indeholder i alt fire analyser. I kapitel 12 redegøres der for disse analysers fokus, formål og metode. I kapitel 13 og kapitel 14 foretages analyser af elevernes brug af selv- og læserfremhævelser i essay og kronikker. Analyserne kombinerer kvantitative og kvalitative metoder. I kapitel 15 sammenfattes de to analysers væsentligste resultater, og der lægges vægt på at tydeliggøre forskelle og ligheder mellem de måder, selv- og læserfremhævelser bruges i henholdsvis essay og kronikker, og i henholdsvis højt- og lavt-evaluerede essay og kronikker. Formålet er at undersøge om det er muligt ud fra eksempeltteksterne at fastsætte og beskrive genrenormer for brugen af selv- og læserfremhævelser. De tre kapitler besvarer afhandlingens tredje og fjerde forskningsspørgsmål.

I kapitel 16 besvares afhandlingens femte forskningsspørgsmål, idet jeg undersøger, om og i hvilket omfang eleverne udvikler deres brug af selv- og læserfremhævelser fra deres første essay og kronik til dem, de afleverer i 3. g. I kapitel 17 undersøger jeg, i hvilken grad lærerne kommenterer på elevernes brug af selv- og læserfremhævelsesressourcer, når de giver skriftlig feedback. Jeg foretager desuden en kvantitativ undersøgelse af, hvilke typer feedbackhandlinger, lærerne udfører, og hvilke emner de selv navngiver og kommenterer på i den skriftlige feedback. Disse analyser giver tilsammen et nuanceret billede af, hvad det er for genreforståelser af de to skriftlige eksamensgenrer, lærerne vurderer elevernes produkter ud fra, og undersøgelsen besvarer afhandlingens sjette forskningsspørgsmål.

I afhandlingens fjerde og sidste del – *Danskfagets skriftlige eksamensgenrer (stx): Afhandlingens resultater og forslag til videreudvikling af danskfagets didaktik* – sammenfatter og diskuterer jeg afhandlingens væsentligste konklusioner. I kapitel 18 føres afhandlingens metodologiske diskussion. Her afvejes fordele og ulemper ved de forskellige analysemetoder, som er anvendt af handlingen: kritisk dokumentanalyse i undersøgelsen af ministeriets genredefinitioner, kombination af kvantitative og kvalitative analyser i undersøgelsen af stemmekonstruktioner i elevernes kronikker og essay, samt korpuslingvistisk metode til undersøgelsen af lærernes feedback. I kapitel 19 føres afhandlingens institutionelle diskussion. I kapitlet diskuteres det, hvilke insigter det giver at bringe resultaterne af afhandlingens forskellige analyser i spil med hinanden. Kapitlet supplerer dermed de konklusioner, der på baggrund af afhandlingens analyser drages i kapitel 2-3 og 13-17. I kapitel 20 føres afhandlingens didaktiske diskussion. I diskussionen argumenterer jeg for at lade afhandlingens teoretiske diskussion informere danskundervisningen, og jeg giver en række konkrete forslag til genreorienterede danskfaglige didaktiske tiltag.

**Del I: Danskfagets skriftlige eksamensgenrer (stx) – fra  
tegnebord til klasseværelser**

## Kapitel 2: Afhandlingens data

Afhandlingens datamateriale er indsamlet på fire forskellige gymnasier i perioden 2008 til 2011 i samarbejde med fire gymnasielærere og 40 elever. I nærværende kapitel præsenterer jeg dette materiale. Først gennemgår jeg, hvordan samarbejdet med lærere og elever er kommet i stand, hvilke typer data jeg har indsamlet, samt hvordan indsamlingen er forløbet. Dernæst præsenterer jeg de forskellige typer data hver for sig og redegør for, hvordan jeg har udvalgt materiale til mine analyser i afhandlingens tredje del. I sidste del af kapitlet, hvor jeg med afsæt i afhandlingens baggrundsdata beskriver gymnasieklasserne hver for sig, fremhæver jeg de klasser, lærere og elever, der har bidraget til det udvalgte materiale.

Datamaterialet i afhandlingen er anonymiseret. Alle skoler, lærere og elever er navngivet med pseudonymer, og jeg har desuden fravalgt at medtage atypiske og let genkendelige træk i mine beskrivelser af gymnasier, studieretninger, lærere og elever i de tilfælde, hvor jeg har vurderet, at det har været nødvendigt for at bevare elevernes og lærernes anonymitet.

### 2.1 Samarbejde, tilladelser og indsamling

Jeg påbegyndte indsamlingen af data i de fire klasser i september 2008 ved at skrive rundt til gymnasielærere i mit eget og min vejleders netværk. Målet var at finde 3-4 lærere, som lige var påbegyndt et forløb med en ny 1.g. klasse i dansk efter sommerferien, og som havde lyst til at være informanter i mit projekt over en treårig periode. Geografisk var jeg afhængig af, at gymnasierne lå i Storkøbenhavn, så jeg nemt kunne besøge klasserne flere gange gennem den tre år lange indsamlingsperiode. Fire lærere meldte sig:

Signe: Signe underviste på et gymnasium i Nordsjælland (Nordgymnasiet) og havde undervist i dansk i mindre end fem år, da samarbejdet begyndte. Hun ville gerne deltage med en 1.g. klasse, som var startet i august 2008 på en naturvidenskabelig studieretning.

Nina: Nina underviste på et gymnasium i Vestsjælland (Vestgymnasiet) og havde undervist mere end 20 år i dansk, da samarbejdet begyndte. Hun ville gerne

deltage med en 2.g klasse, som var startet i 1.g. i august 2007 på en naturvidenskabelig studieretning.

Helene: Helene underviste på et gymnasium i København (Citygymnasiet) og havde undervist i mere end 20 år, da samarbejdet begyndte. Hun ville gerne deltage med en 1.g. klasse, som var startet i august 2008 på en samfundsvidenskabelig studieretning.

Jesper: Jesper underviste på et gymnasium i Storkøbenhavn (Østgymnasiet) og havde undervist mere end fem år i gymnasieskolen som dansklærer, da samarbejdet begyndte. Han ville gerne deltage med en 1.g. klasse, som var startet i august 2008 på en samfundsvidenskabelig studieretning, hvor der blev lagt særligt vægt på journalistisk skrivning i flere af fagene, herunder dansk.

Ved samarbejdets start aftalte jeg mundtligt med lærerne, at jeg ville indsamle udvalgte elevers skriftlige afleveringer fra 1.g til 3.g. Dels ville jeg bede eleverne sende mig deres skriftlige produkter som Word-dokumenter, når de afleverede dem, dels skulle lærerne sende mig en kopi af elevernes afleveringer, som de så ud med lærernes skriftlige feedback og karakterer. Vi aftalte desuden, at lærerne skulle sende mig alle opgaveformuleringer og det undervisningsmateriale om de tre skriftlige eksamensgenrer, de brugte i undervisningen eller blot delte ud, samt at jeg kunne komme forbi en gang om året for at interviewe lærerne og lave fokusgruppeinterview med eleverne. Jeg fik mundtligt tilsagn fra alle lærere om, at jeg kunne bruge data fra indsamlingen i anonymiseret form i min afhandling samt i andre publikationer.

Ved samarbejdets start observerede jeg undervisningen i 2-4 dansklektioner i hver af de fire klasser for at danne mig et indtryk af både elever og lærere. Et par måneder efter skolestart, hvor de tre 1.g klasser alle havde afleveret 1-2 skriftlige afleveringer, bad jeg lærerne i de fire klasser om at udvælge ca. ni elever, som de formodede ville deltage aktivt i samarbejdet. Jeg specificerede, at gruppen gerne måtte inkludere både danskfagligt sikre og usikre skribenter – og desuden både piger og drenge. Jeg forfølger imidlertid ikke det kønsmæssige aspekt systematisk i mine analyser, men berører emnet kort i analysen i afsnit 13.5.

Da der samlet set kun gik ganske få elever i de fire klasser, som talte dansk som andetsprog, valgte jeg ikke at forholde mig til dette aspekt i udvælgelsen. Der er således



kun én af de i alt 40 udvalgte elever, der taler dansk som andetsprog, nemlig Alec fra Nordgymnasiet, som er vokset op med både græsk og dansk.

Efter lærerne havde sendt mig deres lister over udvalgte elever, besøgte jeg klasserne igen for at informere eleverne nærmere om projektet, herunder deres rolle i indsamlingen af stile og i interviewene. Eleverne på alle fire gymnasier sendte mig ved samarbejdets begyndelse de stile, de allerede havde afleveret. Eleverne på Vestgymnasiet sendte mig så mange af de stile, de havde skrevet i 1.g, som de kunne finde, både som Word-dokumenter og i papirform med deres lærers individuelle, skriftlige feedback. Jeg fik skriftligt tilsagn fra alle elever om, at de gerne ville deltage i projektet, samt at jeg måtte bruge de data, jeg fik fra dem, i anonymiseret form i min afhandling samt i andre publikationer og papers.

Interviewene med lærere og elever blev udført på skolerne. I fokusgruppeinterviewene dannede jeg to grupper på hver gymnasium. Sammensætningen varierede en smule fra interview til interview.

Lærerne var både interesserede og engagerede undervejs, og alle deltog i de interviews, jeg foreslog, samtidig med at de sendte mig de rettede stile samt opgaveformuleringerne. Eleverne var ligeledes meget engagerede og deltagende i interviewene og generelt flittige til at sende mig deres stile dog med få undtagelser.

Der var ingen, der undervejs ønskede at standse som informanter. En enkelt informant skiftede dog skole undervejs og udgik derfor af datamaterialet.

I løbet af indsamlingsperioden besluttede jeg mig for at supplere de øvrige data med et spørgeskema til eleverne om deres studievaner, særligt deres skrivepraksis i forbindelse med danskafleveringer og om deres forældres og søskendes uddannelser. Disse blev besvaret af alle 40 elever, mens de gik i 3.g.

## **2.2 Oversigt over data**

Samlet set består de data, jeg har indsamlet i de fire klasser, af i alt syv typer. De tre første typer – opgaveformuleringer, skriftlige afleveringer og lærerfeedback – udgør afhandlingens primære materiale og beskrives derfor særskilt. I afsnit 2.3 beskriver jeg først det fulde materiale, hvorefter jeg i afsnit 2.4 redegør for udvælgelsen af data til analyserne i afhandlingens tredje del. De fire sidste datatyper, som består af undervisningsmateriale om de tre eksamensgenrer, interviews med lærere, fokusgruppeinterviews med elever og

spørgeskemaer til elever, betegnes som et sekundært materiale, der skal give baggrundsinformation om de fire klasser, de fire lærere og de 40 elever. Dette materiale præsenteres kort i afsnit 2.5 for derefter at blive brugt i præsentationen af klasserne i afsnit 2.6.

## **2.3 Opgaveformuleringer, skriftlige afleveringer og lærerfeedback**

I løbet af de tre år jeg fulgte klasserne på Nordgymnasiet, Citygymnasiet og Østgymnasiet, samt de to år jeg fulgte klassen på Vestgymnasiet, var jeg særligt optaget af at få så mange stile som muligt tilsendt fra henholdsvis lærere og elever. Mit primære mål var at kunne dokumentere den umiddelbare genrekæde mellem opgaveformulering, aflevering og lærerfeedback på hver af elevernes afleveringer. Jeg definerer genrekædebegrebet i afsnit 9.3.

Samlet har jeg registreret i alt 78 stilesæt med hver deres opgaveformulering, besvarelser og eventuelle lærerfeedback. For at skabe overblik over dette store tekstkorpus har jeg nummereret og registreret alle elevafleveringer i et Excel-ark, der er vedlagt som bilag A1. Til alle de nummererede afleveringer har jeg knyttet følgende oplysninger: skolens navn, elevens navn og køn, navnet på stilesættet, elevbesvarelsens genre, stilesættets nummer i rækken af de stile, hver klasse har afleveret fra 1.g. til 3.g, klassetrin samt forårs/efterårssemester, om stilen foreligger elektronisk, sådan som eleverne afleverede den til deres lærere, om stilen foreligger med lærerens individuelle, skriftlige feedback, samt hvilken karakter læreren eller censoren har bedømt stilen til. Karaktererne er anført i to kolonner: en hvor jeg har angivet karakteren i den form, de er givet, en hvor jeg har bearbejdet karaktererne ved at fjerne alle pile/plusser/minusser samt runde op de steder, hvor lærerne har anført et karakterinterval. Jeg har desuden markeret i en kolonne, hvorvidt der foreligger en opgaveformulering til det enkelte stilesæt.

I mine angivelser af de enkelte opgavers genrer bruger jeg som hovedregel de genrebetegnelser, lærerne angiver i deres opgaveformuleringer. I de tilfælde, hvor lærerne ikke har angivet et tydeligt genremærkat, har jeg selv konstrueret et ud fra opgaveformuleringen. Ved Vestgymnasiets 12. aflevering har jeg desuden valgt at ændre lærerens genreangivelse *litterær artikel* til *litterær analyse*, da de anvendte sproghandlinger i opgaveformuleringen afviger markant fra dem, der knyttes til eksamensgenren *litterær artikel*. Ved Østgymnasiet har jeg selv sat genremærkater på teksterne fra de to

avisproduktioner (aflevering 3 og 6). Jeg har desuden valgt at anvende de tre eksamensgenrers genrebetegnelser ved opgaver, hvor opgaveformuleringen medtager de samme fremstillingsformer og stiller de samme typer af opgaver, som opgaveformuleringerne i eksamenshæfterne. Dette betyder f.eks. at elevbesvarelsene på de to første litterære analyse- og fortolkningsopgaver på Nordgymnasiet er anført som litterære artikler, samt at elevbesvarelsene på to af opgaverne til årsprøven i 1.g på Vestgymnasiet er anført som henholdsvis litterære artikler og kronikker i bilag A1.

LITTERÆR ARTIKEL	Elevbesvarelses uden lærerfeedback	154
	Besvarelses med lærerfeedback og karakter (rettes ofte i hånden)	136
	Ubrudte genrekæder	120
KRONIK	Elevbesvarelses uden lærerfeedback	165
	Besvarelses med lærerfeedback og karakter (rettes ofte i hånden)	127
	Ubrudte genrekæder	111
ESSAY	Elevbesvarelses uden lærerfeedback	103
	Besvarelses med lærerfeedback og karakter (rettes ofte i hånden)	92
	Ubrudte genrekæder	85
SAMLET KORPUS	Elevbesvarelses uden lærerfeedback	630
	Besvarelses med lærerfeedback og karakter (rettes ofte i hånden)	456
	Ubrudte genrekæder	430

Tabel 2.1 Oversigt over antal elevbesvarelses og ubrudte genrekæder i korpusset (tallene er hentet i bilag A1).

Som det fremgår af tabellen, rummer min datasamling i alt 630 elevbesvarelses, som jeg har fået tilsendt fra eleverne elektronisk. Ud af disse er 422 besvarelses på opgaver inden for en af de tre eksamensgenrer: kronik, essay og litterær artikel. Den af de tre eksamensgenrer, som der er flest eksemplarer af i samlingen, er den litterære artikel, og den, der er færrest af, er essaygenren. Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at besvarelses med lærerfeedback og karakterer ikke udgør en delmængde af elevbesvarelses uden lærerfeedback. Hovedparten af de besvarelses med lærerfeedback, som indgår i samlingen, er rettet i hånden, sendt med posten og vedlagt som pdf. Elevbesvarelses uden lærerfeedback er tilsendt af eleverne. Alle dokumenter, der indgår i tabel 2.1, er vedlagt som fortroligt materiale i bilag C-F.

At antallet af elevbesvarelses med lærerfeedback og karakterer er så markant lavere end antallet af elevbesvarelses tilsendt elektronisk fra eleverne, skyldes først og fremmest, at lærerne ikke har givet individuel, skriftlig feedback og karakterer til alle stilesæt og individuelle besvarelses. Disse ukommenterede stile indgår i datamaterialet, men repræsenteres udelukkende i kraft af opgaveformuleringen og de besvarelses, som eleverne har tilsendt mig. For alle fire gymnasier gælder det, at der ikke blev givet feedback ved

studentereksamensopgaverne, som blev rettet af to eksterne censorer. Desuden har lærerne som hovedregel ikke givet fuld feedback og karakterer til afleveringer, som blev indleveret for sent.

I hver klasse er der desuden hele stilesæt uden fuld skriftlig feedback: Signe (Nord) giver ikke karakterer ved to boganmeldelser (stilesæt 4 og 9). Helene (City) giver af princip ikke karakterer til de første fire stilesæt. Ved de to første gives der individuel skriftlig feedback, men ikke ved den tredje og fjerde. Jesper (Øst) giver ikke karakter og individuel skriftlig feedback på syv af klassens i alt nitten afleveringer. Fem af disse er journalistiske opgaver (stilesæt 1, 3, 6, 7, 13), hvoraf de fleste skrives til en journalistisk publikation, dels i forbindelse med individuelle praktikophold, dels i klassearbejdet med at producere en lokalavis, dels i dækningen af en større politisk begivenhed. Disse tekster gives løbende respons af Jesper og/eller andre redaktører tilknyttet den enkelte produktion frem for slutrespons og karakter. Jesper giver desuden ikke karakterer ved stilesæt 10, ingen individuel skriftlig feedback ved stilesæt 11, hverken individuel, skriftlig feedback eller karakterer ved stilesæt 17 og ingen individuel skriftlig feedback ved stilesæt 18. Ved klassens 4. stilesæt mistede Jesper alle de rettede stile på nær en, som han sendte mig.

## **2.4 Udvælgelse af datamateriale som analyseres i afhandlingen**

I afhandlingens analyser af elevernes skriftlige praksisser har jeg valgt kun at undersøge to ud af de tre skriftlige eksamensgenrer, nemlig kronikken og essayet. Dette valg skyldes først og fremmest, at jeg har prioriteret dybdegående kvalitative analyser, som optager meget plads. Når det netop er den litterære artikel, jeg har fravalgt, skyldes det, at det i censorrapporterne fra de skriftlige eksamener gentagne gange er blevet fremhævet, at eleverne har svært ved at skelne mellem kronik og essay (se f.eks. Mose 2009b:9), således at essayopgaver ofte besvares med kronikkens fremstillingsformer, redegørelse og diskussion, frem for med essayets afsøgning og refleksion (Mose & Hansen 2010:12; Mose & Eriksen 2011b:16; Mose & Eriksen 2012:18; Weile & Eriksen 2014:11). Denne iagttagelse gør det særlig interessant at undersøge, i hvor høj grad elevernes kronikker og essays ligner hinanden i praksis, samt at forsøge at udvikle grammatiske og retoriske beskrivelser af genremarkører, som kan bruges didaktisk i undervisningen. Det didaktiske perspektiv gør det desuden relevant at undersøge, hvordan eleverne udvikler genrekompetencer gennem gymnasieforløbet, samt at undersøge, hvordan lærerne stilladserer eleverne, når de giver

feedback. For at kunne foretage disse undersøgelser har jeg udvalgt et datamateriale ud fra Bilag A1 og de udvælgelseskriterier, som fremgår af tabel 2.2.

<p><b>Materiale A: Elevernes genrekompetencer i slutningen af gymnasieforløbet</b></p> <p><u>Første udvælgelseskriterium:</u> Kronikker og essay som er indleveret i foråret i 3.g. Dette kriterium er valgt, fordi eleverne i slutningen af det tre årige undervisningsforløb har haft størst mulighed for at lære om og tilegne sig skrivegenrerne.</p> <p><u>Andet udvælgelseskriterium:</u> Kronikker og essays hvis fulde genrekæde er repræsenteret i korpusset. Dette kriterium er valgt, fordi det muliggør undersøgelser af, hvilke parametre lærerne begrundet deres karakterer ud fra. Kriteriet betyder, at Østgymnasiet ikke er repræsenteret i hverken datamateriale A eller B.</p> <p><u>Tredje udvælgelseskriterium:</u> Afleveringer som af lærerne enten er vurderet som gode eller som mangelfulde besvarelser. Kriteriet er begrundet i, at lærernes top- og bundkarakterer i hvert fald til en vis grad afspejler, om lærerne vurderer, at elevernes besvarelser lever op til – eller er helt skæve i forhold til – genrekravene for henholdsvis kronik- og essaygenren. For at få ca. lige mange mangelfulde og gode teksteksemplarer med i korpusset, har jeg valgt at definere de bedste som 12-talsstile og de svageste som dem, der har fået en karakter i intervallet 4 til -3. At medtage karakteren 4, der officielt repræsenterer 'den jævne præstation',<sup>2</sup> synes problematisk, da 4 på alle måder anses som en acceptabel karakter, der giver adgang til rigtig mange videregående studier i Danmark. Men i forhold til mit materiale virker det rimeligt, da der kun gives 02, 00 og -3 meget få gange for kronikker og essay i den udvalgte periode.</p> <p><u>Afsluttende justering:</u> Da datamaterialet for kronikker kun inkluderer eksempler på 12-tals kronikker fra en enkelt elev, Phillip, har jeg valgt at medtage 12-tals kronikker (som overholdt udvælgelseskriterierne 2 og 3) fra efterårssemestret i 3.g, som er skrevet af andre elever end Phillip. Derfor er stil nr. 358 medtaget.</p>
<p><b>Materiale B: Elevernes genrekompetencer i begyndelsen af gymnasieforløbet</b></p> <p><u>Udvælgelsesmetode:</u> Materiale B spejler materialet i A, forstået på den måde at alle eleverne, som er repræsenteret i A med et essay, er repræsenteret med deres første indleverede essay i B, og således at alle elever, der er repræsenteret i A med en kronik, er repræsenteret i B med deres første indleverede kronik. Alle essays og kronikker i B har fået skriftlig, individuel feedback fra klassens lærer.</p>

Tabel 2.2 Udvælgelseskriterier for datamateriale A og B

<sup>2</sup> <http://www.uvm.dk/I-fokus/7-trins-skalaen/Karakterer-paa-7-trins-skalaen>

Ud fra disse kriterier har jeg udvalgt i alt 32 elevbesvarelser af de i alt 111 kronikker og 85 essays i korpusset, hvis genrekæder er intakte. De 32 afleveringer (hvoraf én af dem, nr. 545, går igen) fordeler sig i to grupper, A og B, med to undergrupperinger (essay og kronik) i hver. Følgende viser en samlet oversigt over datamaterialet, som analyseres i afhandlingens tredje del.

<b>DATAMATERIALE A: 3.G ESSAY</b>				
<b>SKOLE</b>	<b>STILENUMMER</b>	<b>STILESÆT</b>	<b>ELEV</b>	<b>KARAKTER</b>
Nord	168	17	Sigrid	12
Nord	178	18	Sigrid	12
Nord	198	20	Sigrid	12
Nord	186	19	Phillip	12
Vest	375	17	Louise	12
Vest	385	18	Louise	12
City	545	17	Anker	4
City	539	16	Lise	4
City	548	17	Lise	00
Vest	389	18	Sara	00

Tabel 2.3 Essays fra 3.g (A)

<b>DATAMATERIALE A: 3.G KRONIKKER</b>				
<b>SKOLE</b>	<b>STILENUMMER</b>	<b>STILESÆT</b>	<b>ELEV</b>	<b>KARAKTER</b>
Nord	166	17	Phillip	12
Nord	176	18	Phillip	12
Nord	196	20	Phillip	12
Vest	358	15	Maiken	12
Nord	187	19	Rasmus	4
Nord	190	19	William	4
City	536	16	Anker	4
City	552	17	Rikke	02
City	560	18	Niels	02
City	551	17	Niels	00

Tabel 2.4 Kronikker fra 3.g (A)

<b>DATAMATERIALE B: ELEVERNES FØRSTE ESSAY</b>				
<b>SKOLE</b>	<b>STILENUMMER</b>	<b>STILESÆT</b>	<b>ELEV</b>	<b>KARAKTER</b>
Nord	108	11	Sigrid	12
Nord	106	11	Phillip	12
Vest	345	14	Louise	10
City	545	17	Anker	4
City	494	11	Lise	4
Vest	349	14	Sara	4

Tabel 2.5 Elevernes første essay (B)

<b>DATAMATERIALE B: ELEVERNES FØRSTE KRONIKKER</b>				
<b>SKOLE</b>	<b>STILENUMMER</b>	<b>STILESÆT</b>	<b>ELEV</b>	<b>KARAKTER</b>
Nord	46	5	Phillip	12
Vest	308	10	Maiken	7
Nord	47	5	Rasmus	7
Nord	50	5	William	4
City	446	6	Anker	4
City	453	6	Rikke	4
City	452	6	Niels	00

Tabel 2.6 Elevernes første kronikker (B)

De forskellige anonymiserede tekster, der tilsammen repræsenterer genrekæderne, som elevteksterne i datamateriale A og B indgår i, er vedlagt i bilagssamlingen: elevtekster uden lærerfeedback (bilag 1-4), elevtekster med lærerfeedback bilag 5-8), opgaveformuleringerne og tekstmateriale (bilag 10-11). Overordnet er opgaveformuleringerne i de stilesæt, som indgår i datamateriale A og B, enten taget fra tidligere eksamenssæt eller også formuleret med samme faste formuleringer som i eksamenssættene. I mine analyser i afhandlingens tredje del kommenterer jeg flere af disse opgaveformuleringer, f.eks. fremhæves forskellene mellem de første kronikopgaver på hver af de tre gymnasier i afsnit 16.4.

Som allerede nævnt er stil nr. 545 repræsenteret både i gruppe A og B. Dette skyldes, at Anker først i slutningen af 3.g. med stil nr.545 skriver sit første essay. I materialet er flere elever repræsenteret med flere stile – både på tværs af de to genrekategorier og internt i de to A-grupper. Og flere elever får samme karakter for flere forskellige kronikker og essays. Jeg præsenterer hver af de 12 elever, hvis stile er medtaget i korpuset, i afsnit 2.6.

Udvælgelsen er foretaget på baggrund af de karakterer, lærerne giver eleverne, selvom lærerne i undersøgelsen ikke eksplicit er blevet bedt om at vurdere, hvordan eleverne lykkes med at konstruere en genrerelevant afsenderstemme og en genrerelevant afsender-modtager-relation. Dette valg skyldes, at jeg i mine analyser arbejder ud fra en formodning om, at den måde stemmeføringen og positioneringerne etableres på i de essays og kronikker, som har fået 12, i højere grad af lærerne vurderes at være i overensstemmelse med de gældende genrenormer, end stemmer og positioneringer som konstrueres i de essays og kronikker, lærerne har givet en lav karakter. Min undersøgelse har som formål at vise, hvad der konstrueres som genremæssigt passende og genremæssigt uhensigtsmæssige afsender-

og modtagerpositioner af lærerne (og eleverne). Lærernes vurderinger underlægges i øvrigt en nærmere analyse i kapitel 17.

Når jeg vælger at tage afsæt i lærernes karakterer, skyldes det, at det giver mig et nødvendigt afsæt til at kunne beskrive genrenormer og ikke blot skrivevaner. I mine analyser tager jeg dermed lærernes karakterer for pålydende, vel vidende at de faktiske bedømmelseskriterier, som anvendes i det gymnasiale danskfag, er flydende, fordi hver enkelt af landets dansklærere møder danskfagets praksisfællesskab med hver sin habitus; hver sine vurderingskriterier. Enhver, der har fungeret som censor, ved, at vurderingen af en og samme eksamensopgave kan variere med flere karakterer to bedømmere imellem. Med jævne mellemrum tematiseres problematikken i medierne, som f.eks. i 2013 hvor to journalistpraktikanter begge skrev en dansk stil, der blev bedømt af 20 forskellige dansklærere og endte med at få karakterer mellem henholdsvis 02 og 12 samt 4 og 12.<sup>3</sup> I nærværende projekt har jeg ikke haft ressourcer til rådighed til at teste, om der er bred enighed blandt flere dansklærere om, at de stile, jeg analyserer, skal vurderes til den karakter, som klassernes lærere har valgt at give. Dette er en svaghed, som jeg håber at kunne kompensere for ved at vise, at der er markante og systematiske forskelle mellem de elevtekster der får henholdsvis høje og lave karakterer.

## **2.5 Andet datamateriale**

Formålet med min indsamling af et sekundært materiale var at få vigtige baggrundsinformationer om konteksten for elevernes skriftlige produkter og lærernes feedback. Materialet underlægges ikke egentlig analyse, men inddrages først og fremmest i de klasse-, lærer- og elevportrætter, jeg giver sidst i dette kapitel. Materialet består af: forskelligt undervisningsmateriale om de tre eksamensgenrer (bilag C-F); 11 lærerinterview og 20 fokusgruppeinterview med eleverne (der er vedlagt interviewguides og lydfiler i bilag G samt en oversigt over interviewene i bilag 12); og spørgeskema til eleverne (der er vedlagt en skabelon i bilag 13 og de udfyldte spørgeskemaer i bilag H).

Fokusgruppeinterviewene med eleverne vil ikke blive citeret og brugt direkte i afhandlingen, men har alligevel spillet en vigtig rolle i projektet, da de må formodes at have

---

<sup>3</sup> <http://www.bt.dk/danmark/gav-02-og-12-for-samme-opgave-laerere-giver-karakterer-i-oest-og-vest>



højnet elevernes bevidsthed om projektet og om deres rolle som informanter, og derved også har styrket elevernes engagement i indsamlingen af afleveringer. Lærerinterviewene derimod vil blive brugt eksplicit som den væsentligste informationskilde til portrætterne i afsnit 2.6.

Både fokusgruppe- og lærerinterview er strukturerede omkring nogle faste emneområder. Lærerinterviewene omhandler først og fremmest: 1) de konkrete stilesæt som klasserne har arbejdet med (deres kontekst, formål og succesrate); 2) lærernes individuelle rettepraksis; 3) de tre eksamensgenrer (genrebaseret undervisning, skriftlighed før og efter reformen, genrerens relevans); 4) klassernes dynamikker og de enkelte fokusgruppeelever; og 5) eksempler på kernefaglighed og centrale læringsmål. På Østgymnasiet bad jeg desuden læreren fortælle om og eventuelt hvordan, eleverne kunne bruge undervisningen i journalistisk skrivning i arbejdet med de tre eksamensgenrer.

I fokusgruppeinterviewene valgte jeg primært følgende fire emneområder: 1) de konkrete skriftlige afleveringer (relevans, transfermuligheder, arbejdsformer og værdien af feedback) 2) lektielæsning: Arbejdsmetoder og vaner 3) de tre eksamensgenrer (genredefinitioner, egne erfaringer med genrerne og yndlingsgenrer) og 4) almene literacy-kompetencer (skrivevaner i og uden for skolen og formålet med danskfaglig skrivning).

I min forberedelse af interviewene trak jeg særligt på Steiner Kvaales klassiker *InterView: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (1997) og Bente Halkiers *Fokusgrupper* (2002). Jeg var særligt optaget af, hvordan jeg brugte forskellige spørgsmålstyper konstruktivt, og hvordan jeg fik etableret et rum, hvor eleverne i fokusgrupperne talte med hinanden frem for med mig. I lærerinterviewene arbejdede jeg desuden med at stille validerende spørgsmål, som kunne af- eller bekræfte, om jeg havde forstået lærerne korrekt undervejs i interviewene. Jeg var bevidst om, at det var stort set umuligt at validere fokusgruppeinterviewene på denne måde.

Spørgeskemaerne bestod af i alt 17 spørgsmål, hvoraf nogle af dem havde underspørgsmål, og det blev udfyldt, mens eleverne gik i 3.g. Spørgsmålene omhandlede først og fremmest elevernes skrivevaner i og uden for skolen, særlig deres skrivevaner i forbindelse med danskafleveringer, samt deres forældres og eventuelle søskendes uddannelse.

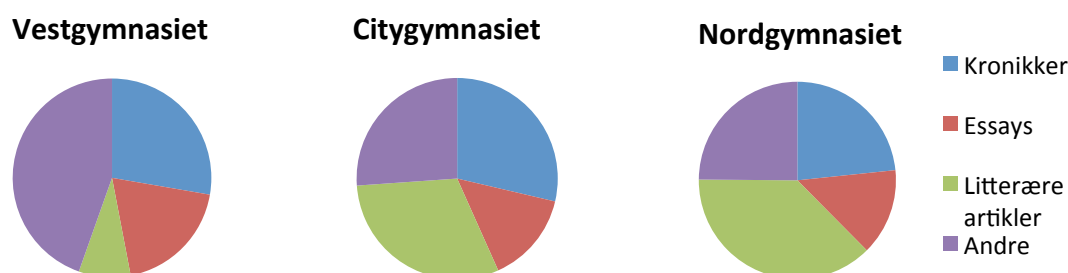
## 2.6 Præsentation af tre danskfaglige læringsrum: skoler, lærere og elever

I det følgende præsenterer jeg Nord-, Vest- og Citygymnasieklasserne, deres lærere samt de elever, hvis stile jeg analyserer i afhandlingens tredje del. Undervisningen på Østgymnasiet beskrives ikke nærmere i afhandlingen, selvom den med sin journalistiske vinkel og sine situerede, autentiske skriveopgaver skiller sig ud i forhold til undervisningen i de tre andre klasser, der indgår i korpuset.

### Sammenligning af de tre klasserum på baggrund af statistiske baggrundsinformationer

De forskellige baggrundsinformationer, som er samlet i Bilag A1, giver mulighed for at sammenligne elevgrupperne fra hver af de fire klasser, samt de måder der i hver af klasserne arbejdes med skriftlighed på.

På både Nord-, Vest og Citygymnasiet skrives størsteparten af de opgaver, eleverne afleverer, i relation til de tre eksamensgenrer. På Nordgymnasiet skriver eleverne i alt 21 afleveringer inklusiv studentereksamen, på de to andre gymnasier skrives der 19. For en række af disse afleveringer gælder det, at eleverne har valgfrihed mellem flere forskellige genrer. Sammenlignes genreangivelserne på de stile, eleverne indleverer, tegner der sig et billede af, at de kronikker og essay, som indleveres af fokusgrupperne på de tre gymnasier, udgør tilnærmelsesvis samme andel af det samlede antal indleverede stile på hvert af de tre gymnasier. Dette er visualiseret i figur 2.7. På Vestgymnasiet udgør kronikker og essay henholdsvis 28 % og 19 %, på Citygymnasiet 29 % og 15 % og på Nordgymnasiet 23% og 14 % af alle afleveringerne.



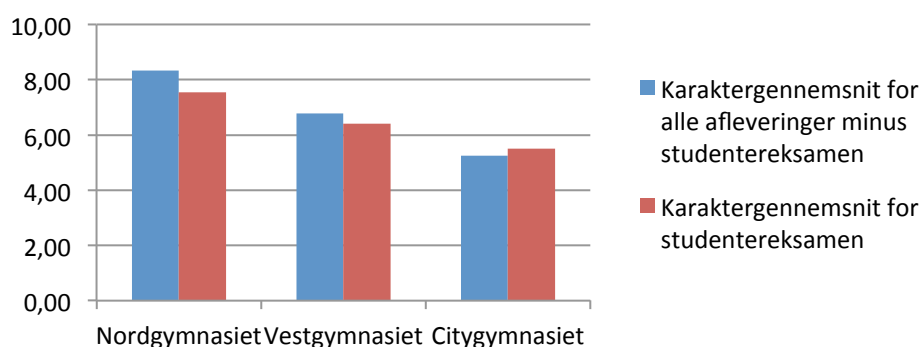
Figur 2.7 Oversigt over andelen af afleveringer der indleveres indenfor hver af de tre eksamensgenrer<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Alle tabeller i dette afsnit er vedlagt med beregninger i bilag A2

Figuren viser, at eleverne skriver langt flere litterære artikler på Nordgymnasiet (38 %) og Citygymnasiet (31 %) end på Vestgymnasiet (8 %). Dette skyldes, at Nina introducerer genrebetegnelsen langt senere i undervisningsforløbet end Helene, og i særdeleshed Signe, og i stedet introducerer eleverne til genren i en række mindre opgaver, der træner genrens fremstillingsformer – *analyse, fortolkning og perspektivering*.

Selvom lærerne altså vælger forskellige undervisningsstrategier, viser der sig et relativt homogent billede af de tre klasser i forhold til, hvor meget fokuseleverne træner hver af de tre eksamensgenrer. Men det er vigtigt at fremhæve, at denne lighed mellem klasserne ikke nødvendigvis gør sig gældende for de enkelte elever. Det, at eleverne ved en række stilesæt selv kan vælge genre, betyder nemlig, at nogle elever gang på gang vælger den samme genre og dermed stort set ikke skriver inden for de to andre eksamensgenrer. Jeg vender tilbage til dette i præsentationen af hver af de elever, hvis stile indgår i datamateriale A og B.

Karakterniveauet er forskelligt de tre fokusgrupper imellem. Både hvad angår de karakterer, lærerne giver de skriftlige afleveringer, som fokusgruppeeleverne afleverer fra 1.g til 3.g, og hvad angår de karakterer, som elevernes studentereksamensstile bliver tildelt af censorerne.

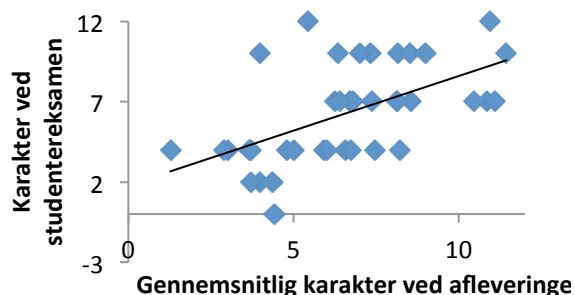


Figur 2.8 Karaktergennemsnittene for lærernes karakterer ved klasseafleveringer fra 1.g til 3.g samt censorernes karakterer ved studentereksamen

Figur 2.8. viser, at gennemsnitskaraktererne for de skriftlige afleveringer, som rettes af lærerne fra 1.g. til 3.g, stemmer nogenlunde overens med gennemsnitskarakteren for studentereksamensstilene for hver af de tre klasser: På Nord- og Vestgymnasiet er

studentereksamensgennemsnittet hhv. 0,76 og 0,38 lavere end klassegennemsnittet, og på Citygymnasiet er studentereksamensgennemsnittet 0,25 højere.

Hvis vi i stedet for at se på gennemsnitskaraktererne for klasserne undersøger, hvorvidt der er sammenfald mellem de karakterer, de enkelte elever får af deres lærer fra 1.g til 3.g, og den karakter, de får til studentereksamen, er resultatet stadig det samme: Der er korrelation mellem lærernes løbende karakterer og studentereksamenskaraktererne. Dette er undersøgt i figur 2.9. De blå prikker i figuren markerer hver elev og dennes gennemsnitskarakter for de løbende afleveringer samt skriftlige studentereksamenskarakter. Tendenslinjen viser, at der er en statistisk sammenhæng mellem de to parametre: Censorernes karakterer til studentereksamen afspejler lærernes i løbet af de tre år.



Figur 2.9 Sammenhængen mellem hver fokusgruppeelevs gennemsnitskarakter ved klasseafleveringerne fra 1.g til 3.g og studentereksamenskarakter<sup>5</sup>

Korrelationen bekræftes, når man tester sammenhæongsgraden mellem de to variabler ved hjælp af Spearmans rho. Med en korrelationskoefficient på 0,60 viser testen en stærk sammenhæng mellem elevernes gennemsnitlige karakter for deres stile fra 1.g-3.g og den karakter, deres eksamensstil har fået.<sup>6</sup> Denne sammenhæng tyder på, at karakterniveauforskellene mellem de tre klasser ikke i særlig grad skyldes forskelle på de parametre, lærerne bedømmer eleverne efter, men snarere skyldes en niveauforskel de tre fokusgrupper imellem.

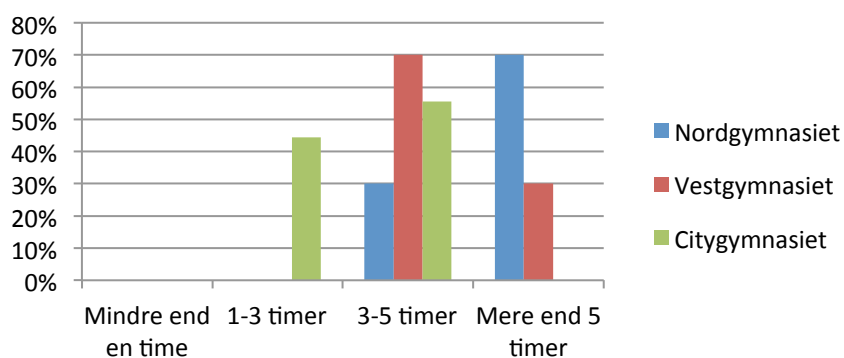
En årsag til niveauforskellen kan være, at eleverne ikke bruger lige lang tid på at skrive deres afleveringer. Spørgeskemaerne indikerer umiddelbart en sådan sammenhæng.

<sup>5</sup> De fokusgruppelever, som ikke har aflagt studentereksamen i skriftlig dansk, er ikke med taget i figuren.

<sup>6</sup> Tolkningen af korrelationskoefficienten her og i det følgende er sket med afsæt i

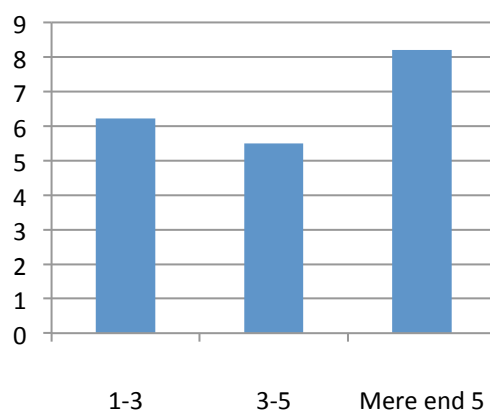
<http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/spearmans.pdf>.

Her har eleverne skullet krydse af, hvor lang tid de i gennemsnit bruger på hver danskaflevering. Besvarelsene viser en tydelig tendens til, at Nordgymnasiets fokusgruppeelever i hvert fald selv angiver, at de gennemsnitligt bruger betydeligt mere tid på deres afleveringer end Vest- og Citygymnasiets fokusgruppeelever – samt at Citygymnasiets elever er dem, der siger, at de gennemsnitligt bruger kortest tid. Figur 2.10 viser, at 44 % af eleverne på Citygymnasiet rapporterer kun at bruge 1-3 timer på deres afleveringer, mens der ikke er nogen elever fra de to andre klasser, der siger, at de nøjes med at bruge så kort tid. Hele 70 % af eleverne fra Nordgymnasiet svarer, at de bruger 5 timer eller mere på deres afleveringer – så lang tid er der kun 30 % af eleverne fra Vestgymnasiet – og ingen af eleverne fra Citygymnasiet – der svarer, at de bruger.



Figur 2.10 Procentdelen af eleverne fra hver klasse der siger at de i gennemsnit bruger henholdsvis mindre end en time, 1-3 timer, 3-5 timer eller mere end 5 timer på deres danskafleveringer

Hvis det, eleverne angiver, er den faktiske tid, de bruger pr. aflevering – så tegner der sig et billede af, at det at arbejde med sin aflevering mere end 5 timer statistisk set fører til en bedre karakter, end det kun at bruge 3-5 timer eller 1-3 timer. Figur 2.11 viser dog, at sammenhængen ikke er fuldt konsistent, da det at angive, at man forbereder sig 1-3 timer, statistisk er forbundet med en lidt højere karakter end det at angive, at man forbereder sig 3-5 timer.



Figur 2.11 Sammenhængen mellem antallet af timer, eleverne siger de i gennemsnit bruger på deres danskafleveringer, og den karakter, de i gennemsnit får fra 1.g til 3.g.

Manglen på konsistens gennem tabellen gør, at der ikke er en særlig høj korrelation mellem antallet af timer, der bruges på at skrive opgaverne, og karaktergennemsnittet. Når dette forhold testes vha. en Spearmans rho, fremkommer der en korrelationskoefficient på 0,36, hvilket indikerer en svag sammenhæng mellem de to variabler.

Den markante forskel på karaktergennemsnittet for de tre klasser afspejler ikke en generel tendens for de tre skoler overordnet set. I en oversigt over karaktergennemsnit fra 2010 ligger Citygymnasiet et halvt karakterpoint højere end Nordgymnasiet, og Nordgymnasiet næsten et halvt karakterpoint over Vestgymnasiet.<sup>7</sup> Der er således ikke nødvendigvis tale om, at karakterforskellene afspejler mere generelle forskelle de tre skoler imellem. Det forholder sig desuden sådan, at de elever, som hver af de tre lærere har udvalgt i starten af 1.g., muligvis ikke er repræsentative for klassen endsige for skolen. Lærernes selektion foregik desuden i alle klasser på nær på Vestgymnasiet i starten af 1.g, hvor lærerne endnu ikke havde lært eleverne så godt at kende.

Karakterforskellen mellem de tre gymnasier kan være med til at forklare, hvorfor Citygymnasiet kun bidrager i datamateriale A og B med kronikker og essays, der er vurderet til en lav karakter: Citygymnasiets afleveringer vurderes generelt lavere end de andre to gymnasiers stile, også essay og kronikker. Det er desuden forventeligt ud fra oversigterne, at Nordgymnasiet leverer de fleste 12-tals stile i datamateriale A og B.

<sup>7</sup> <http://www.bt.dk/danmark/her-er-de-bedste-og-daarligste-gymnasier>

I det følgende præsenteres de tre lærere og de 11 elever, hvis skriftlige produkter analyseres i afhandlingens del III. Præsentationernes formål er først og fremmest at tegne et portræt af disse informanter, men flere informationer fra portrætterne vil desuden også blive inddraget i del III og IV.

### **Nordgymnasiet**

På Nordgymnasiet begynder træningen i de tre skriftlige eksamensgenrer allerede fra den anden aflevering i 1.g. Først introduceres den litterære artikel, i foråret i 1.g. introduceres kronikgenren og i efterårssemesteret i 2.g. essayet. Samlet stiller dansklæreren Signe opgaver inden for de tre eksamensgenrer – eller i tæt relation til dem – i 17 ud af de 21 opgavesæt, eleverne gives for i løbet af de tre års danskundervisning inklusiv studentereksamen.<sup>8</sup>

Som det kommer til udtryk i lærerinterviewet i 1.g, og måske stærkest i lærerinterviewet i 3.g., betragter Signe den litterære artikel som den vigtigste genre, fordi eleverne her lærer at formulere de analyser og fortolkninger skriftligt, som de er vant til at lave mundtligt i undervisningen. Klassen har i starten af 1.g. et længere introduktionsforløb til litterær analyse og fortolkning og skriver undervejs to analyser og fortolkninger, der kobles til henholdsvis novelle- og lyrikgenren. Eleverne skal i begge opgaver vælge mellem tekster, som de har analyseret og fortolket mundtligt i undervisningen. Eleverne hjælper desuden hinanden i grupper, hvor de i 'del og stjæl'-runder kan lade sig inspirere af hinandens tekster og ideer. Signe er skeptisk over for genrebetegnelsen *litterær artikel*, og introducerer den også først i forårssemesteret i 1.g, da hun mener, der er fare for, at eleverne tror, de skal skrive en avisartikel.

Kronikgenren introduceres i det obligatoriske skriftlighedsforløb, der i klassen på Nordgymnasiet afholdes i forårssemesteret af 1.g. Signe forklarer i interviewet fra 1.g. og igen i interviewet fra 2.g., at hun meget bevidst har fravalgt at bruge tid på klassiske emner som procesorienteret skrivning, mindmap, hurtigskrivning mm. i skriftlighedsforløbet, fordi hun ikke mener, eleverne har særligt brug for disse metoder i gymnasiet, hvor de i de fleste tilfælde får udleveret faste opgaveformuleringer, som skal besvares. Valget begrundes samtidig med, at det giver hende mulighed for at bruge skriftlighedsforløbet til at introducere en af de tre eksamensgenrer, nemlig kronikgenren. Klassen læser ikke eksempler

---

<sup>8</sup> Se bilag A1: alle stilesæt på nær 1, 4, 9 og 15.

på kronikgenren, heller ikke de eksempeltekster, der indgår i kompendiet.<sup>9</sup> Til gengæld læser klassen fagbogsbeskrivelser, der omhandler de tre eksamensgenrers kommunikationssituation og kronikkens fremstillingsformer, hvoraf to af dem – redegørelse og diskussion – gennemgås mere grundigt. Forløbet afsluttes med, at eleverne påbegynder arbejdet med en kronik på klassen, hvor de arbejder i grupper med at skrive redegørelser for opgavens tekstmateriale, som består af en tekst af Morten Sabroe, samt med at give hinanden respons på de første udkast til deres kronikker.

I forhold til ministeriets materiale om de tre eksamensgenrer er der to elementer, som Signe bruger i undervisningen. For det første introducerer hun tidligt den elevvenlige oversigt udsendt af Undervisningsministeriet (Mose 2009), hvor de tre eksamensgenrer præsenteres i stikord. Dokumentet genudleveres flere gange, og Signe bruger det løbende fra 1.g til 3.g til at få en dialog om genrerne i gang med eleverne. Som Signe siger i et af interviewene: 'jeg har snakket med flere klasser om, at det er sådan en, man burde laminere og simpelthen have liggende ved siden af sig.'<sup>10</sup> Desuden fortæller hun, at hun også har vist eleverne et klip fra en af censorrapporterne for at gøre eleverne opmærksomme på, hvilke fejltypen der er de mest almindelige.

Signe læser ikke autentiske kronikker og litterære artikler med klassen, da hun ikke mener, at de autentiske genrer har ret meget til fælles med eksamensgenrerne. I interviewene i både 1.g og 2.g forklarer hun, at dette er en pointe, som hun kraftigt understreger over for sine klasser, fordi eleverne ellers bliver forvirrede, når de læser kronikker eller artikler i avisen.

Essaygenren introduceres i starten af 2.g. I arbejdet med genren tager Signe afsæt i den metafor for genren, som er anført i det elevvenlige ark, nemlig 'fjeldvandringen.' I interviewet i 2.g forklarer hun, at hun indledte forløbet med at lave en række sedler med citater af både nutidige og historiske personligheder – fra Grundtvig til Outlandish – som alle udtalte sig om danskhed. Disse sedler blev uddelt til eleverne, en til hver, uden for skolen. Eleverne startede med at gå en tur alene rundt på sportspladsen og reflektere over

---

<sup>9</sup> Kompendiet til skriveforløbet sammensættes først og fremmest af Kock & Tandrup 1989:kapitel 3; Bennike m.fl. 2005:47-49, 209-212; Hauer & Munk, 2008:6-10, 38-40, 51-53, 56-57; Hauer & Munk 2006:125-126. Kompendiet til skriftlighedsforløbet er vedlagt under undervisningsmateriale i bilag C.

<sup>10</sup> Bilag G, Interview nr.1:30.40-30.44.



deres citat. Dernæst skulle de gå en tur to og to og fortælle hinanden om deres citat og deres refleksioner.

Signe udtrykker i interviewet, at hun har en fornemmelse af, at øvelsen fungerede godt. Den ledte frem til en samtale på klassen om, hvordan man både skal inddrage andres og egne tanker i essayet, og at man samtidig gerne må inddrage sine egne sanseoplevelser. Disse genretræk blev desuden koblet til en eksempeltekst af debator Jan Lindhardt samt et lærebogsmateriale om essaygenren, som særlig tematiserer det at finde fokus og det at undres.<sup>11</sup> Forløbet blev afsluttet med, at eleverne skrev deres første essay, som blev afleveret og rettet i både 1. og 2. udkast. Ved tilbageleveringen læste Signe Phillips indledning og afslutning højt som et eksempel på et godt essay. Eleverne arbejdede hverken i det introducerende forløb om genren eller senere mere systematisk med essayets forskellige fremstillingsformer.

Signe er generelt ikke meget for at bruge eksempeltekster, da hun mener, at der er stor fare for, at det skaber en forestilling hos eleverne om, at der findes én rigtig måde at skrive på for hver genre:

Nogle gange kan jeg også have det sådan med at udlevere eksempler på det, at det kan fastlåse dem i, at det her er den eneste måde at gøre det på, og jeg tror særligt, det kan fastlåse nogen inde i den her klasse, fordi det er en matematisk klasse, der er meget sådan, det her, det er svaret.<sup>12</sup>

Ud over at læse indledningen og afslutningen af Phillips essay højt, udleverer Signe en essaybesvarelse, som blev indleveret anonymt af Tøger Seidenfaden i forbindelse med studentereksamenen i 2008. I 3.g får eleverne i klassen desuden adgang til hinandens afleveringer, fordi Signe vælger at lægge alle de rettede stile i 3.g ud i et fællesrum på Lectio. Signe opfordrer i sin feedback gennem 3.g af og til enkeltelever til at læse bestemte, navngivne klassekammeraters stile. Ved enkelte tilbageleveringer beder hun desuden eleverne bruge ti minutter på at læse deres sidekammeraters besvarelse igennem.

---

<sup>11</sup> Samlet indeholder kompendiet til essayforløbet: 1) opgaveformulering til essayaflevering, 2) oversigt over prøvegenrerne (Mose 2009a), 3) Bennike m.fl. 2005:230-231 om tekstfokus og kohærens, 4) Bennike m.fl. 2005:213-214 om essaygenren med fokus på forbindelsen mellem konkret og abstrakt, 5) essayet *Fri os fra det kreative* af Jan Lindhardt trykt i Berlingske Tidende 5/4 1998, 6) klip fra Kock & Tandrup (1989) om at undres og finde fokus, 7) klip fra Kock & Heltberg (1997) om at finde fokus og lave disposition, 8) fagkonsulentens råd om essaygenren (Mose 2008b) 9) Signes egen kortere sammenfatning af forskelle og ligheder ved de tre genrer 10) Råd og Vink fra unavngiven censorrapport. Kompendiet er vedlagt i bilag C.

<sup>12</sup> Bilag G, Interview nr. 5, 57:25-57:44.

Signe kommer i alle tre interview ind på, at essaygenren er en særlig svær genre. I interviewet i 2.g forholder hun sig kritisk til, om de elever, der ikke er så fagligt stærke, kan bringes til at forstå genren:

Det er bare en genre, der er god for de dygtige elever, og nogle gange har man også fornemmelsen af, at hvis de svagere elever skriver et godt essay, så er det nogle gange mere held end forstand. Så er det ikke fordi, de er bevidste om, hvordan de skriver et essay, men fordi det så tilfældigt lige lykkedes. Den er rigtig god for de gode elever.<sup>13</sup>

I 3.g uddyber hun med en beskrivelse af, hvad det er, de svage skribenter mangler, som gør, at de ikke formår at skrive inden for essaygenren:

Og så kan nogle af dem have svært ved essaygenren, fordi de ikke har den kreative og sprudlende udfoldelse i sig (...) Og så bliver det også et problem, at de sådan ikke har refleksionsevne nok (...) Jeg anbefaler ikke nogen af mine svage elever at gøre det [skrive essays], fordi de tror, det er det letteste, men de bommer den altid (...).<sup>14</sup>

I citatet fremhæver Signe to komponenter, som er nødvendige at besidde for at kunne udfolde sig fornuftigt inden for essaygenren. Lidt senere i interviewet kommer hun ind på en tredje, nemlig besiddelsen af et kulturhistorisk overblik:

essaygenren kræver det rigtigt meget [almenviden]. Altså nærmest at man har et kulturhistorisk overblik. Det ved jeg ikke lige, hvor de skulle have fået fra, det er i hvert fald ikke fra danskundervisningen, hvis de har fået det. Så er det bare generelt, at de er refleksive.<sup>15</sup>

Essayet er dermed, ifølge Signe, ikke en genre, som man klædes på til at mestre i danskundervisningen. De elever, der er gode essayister, har en særlig form for dannelse med sig andre steder fra. Signe kommer ikke nærmere ind på, om den grundlægges i den primære socialisering, om eleverne får den i andre fag, eller om den er afstedkommet af, at eleverne orienterer sig på egen hånd.

Disse genreovervejelser betyder konkret, at Signe vælger at rådgive sine elever om hvilke genrer, der passer godt til dem:

---

<sup>13</sup> Bilag G, interview nr. 5, 42:42-43:06.

<sup>14</sup> Bilag G, Interview nr.9, 27:43-28:17.

<sup>15</sup> Bilag G, interview nr.9, 36:12-36:28.

Så lidt henne i året [af 2.g] (...) begynder jeg at snakke med dem om, hvad for nogle genrer de skal gå efter (...) at de skal vælge to ud, som de skal dygtiggøre sig i.<sup>16</sup>

I forhold til feedback forklarer Signe i interviewene i både 1.g og 2.g, at hun giver grundig fælles feedback på stilene i 1.g, mens hun i 2.g – og særligt 3.g – nøjes med den individuelle skriftlige feedback. I 1.g bruger hun tilbageleveringerne på klassen til at indføre eleverne i de basale begreber inden for tekstlingvistik (kohæsion og kohærens) og til at tale med dem om de generelle krav til de forskellige opgavetyper. Når hun giver individuel, skriftlig feedback, skriver hun kommentarer ind i den løbende tekst, samtidig med at hun ved hjælp af skemaet giver fyldige slutkommentarer, som begrundet karakteren. Den måde, som den skriftlige feedback struktureres på, gennemgås i afsnit 17.1.

### **Vestgymnasiet**

På Vestgymnasiet træner alle de skriftlige opgaver i 1.g, som stilles af klassens lærer, Nina, eksamensrelevante fremstillingsformer – dog med undtagelse af den første som er en portrætopgave. Eksempelvis træner eleverne delelementer fra den litterære artikel i 2. aflevering (litterær fortolkning), 3. og 4. aflevering (litterær analyse), og i 5. aflevering (litteraturhistorisk perspektivering). I 6. og 7. aflevering træner de fremstillingsformer fra kronikgenren – henholdsvis redegørelse og argumentationsanalyse (se bilag A1).

Introduktionen til eksamensgenrerne påbegyndes først i 2.g, hvor eleverne først introduceres for kronikgenren og i løbet af året både får afleveringer for i relation til denne genre samt i relation den litterære artikel. Genrebetegnelsen *litterær artikel* introduceres først i opgavesættet til årsprøven, hvor de kan vælge mellem en kronikopgave og to litterære artikler. I 3.g introduceres eleverne til essaygenren i årets første aflevering. I de fire følgende opgaver er der frit genrevalg, i tre af dem mellem kronik, essay og litterær artikel, og i den sidste mellem essay, litterær artikel og en opgave, der kombinerer en retorisk analyse med et debatindlæg.

Udover de afleveringer, som fremgår af bilag A1, bliver eleverne fra 1.g til 3.g bedt om at udarbejde to andre typer skriftlige produkter. For det første skriftlige forlæg til mundtlige præsentationer, som skrives i grupper på klassen i forbindelse med 2-3 udvalgte litteraturhistoriske forløb. Disse produkter lægges ud på undervisningsportalen Fronter. For

---

<sup>16</sup> Bilag G, interview nr.5, 43:11-43:21.

det andet timereferater som eleverne laver individuelt på skift til hvert undervisningsmodul. Disse rettes af Nina, læses op for klassen og uploades i Fronter. Ideen er, at disse timereferater samlet set udgør klassens fælles noter til den mundtlige eksamen. Ingen af de to produkttyper indgår i afhandlingens datamateriale.

Eleverne introduceres som nævnt til kronikgenren i 2.g. Dels læser de nogle sider fra et lærebogsmateriale om eksamensgenren, dels øver de sig i grupper på at skrive redegørelser og at diskutere mundtligt.<sup>17</sup> Eleverne får desuden mulighed for at genindlevere deres første kronik.<sup>18</sup>

Ved introduktionen til essaygenren læser klassen også her et lærebogsmateriale om eksamensgenren. Klassen læser desuden et professionelt essay og arbejder efterfølgende med at skrive deres eget første essay på klassen.<sup>19</sup> Der afsættes tid i en lektion til, at eleverne læser hinandens essays i tremandsgrupper og giver hinanden respons. Eleverne får desuden udleveret ministeriets elevvenlige oversigt over de tre eksamensgenrer (Mose 2009) i forbindelse med deres første essayaflevering. Oversigten gennemgås ikke mundtligt. I interviewet i 3.g fortæller Nina desuden, at hun som optakt til terminsprøven i 3.g gennemgår nogle af de slides, der ligger på EMU'en (Mose 2008).

I forhold til kronikgenren udtrykker Nina i interviewet i 2.g, at hun vurderer, at ministeriets genredefinition er inkonsistent. Hun har flere steder læst beskrivelser af genren, der understreger, at eleverne skal lave en fagligt funderet og neutral diskussion, og andre steder står der, at kronikken skal afsluttes lukket, således at eleverne afslutningsvis tager tydeligt stilling til den problemstilling, de har diskuteret. I den første kronikopgave på klassen (10. aflevering) har Nina efter eget udsagn 'lavet en brøler', fordi hendes opgaveformulering har kunnet misforstås på netop dette punkt, og flere af eleverne har derfor undladt at markere deres subjektive synspunkter i diskussionen.

Nina forholder sig i interviewet i 2.g kritisk til, at man med implementeringen af de tre genrer har gjort skriftlig dansk meget mere danskfaglig. Nina argumenterer for, at eleverne generelt har større lyst til at skrive, hvis de må skrive om mere almene emner som i

---

<sup>17</sup> Materialet om kronikgenren er kopieret fra Hauer & Munk (2008) og indbefatter en introduktion til genren fra s.38-39; en introduktion til hvordan kronikker disponeres og skrives fra s.52-53; konkrete opgaver til to aviskronikker som er sammensat på baggrund af s.54-58. Se undervisningsmateriale til 10. aflevering i bilag D.

<sup>18</sup> Se Bilag A1, Vestgymnasiet, stilesæt 11.

<sup>19</sup> Materialet til forløbet består af klip fra Hauer & Munk 2006:128-129, 131-137, Hauer & Munk 2008:63-64, 79-81. Se undervisningsmateriale til 14. aflevering i bilag D.

de gamle opgavesæt. I interviewet i 3.g betegner Nina det som en degradering af danskfaget, at dansk ikke længere er det fag i gymnasiet, der har det overordnede ansvar for at udruste eleverne med almene skrivekompetencer, men at den danskfaglige, skriftlige eksamen nu tester elevernes faglige kompetencer på linje med de skriftlige eksamener i de andre fag.

Kravet om, at eleverne i alle tre genrer skal bruge danskfaglig viden og termer, skaber desuden, påpeger Nina, en intern modsætning i hver af genrerne, fordi dette krav strider mod ministeriets definition af modtageren for de tre genrer som en alment kulturelt interesseret læser. Det forhold skaber forvirring om kommunikationssituationen blandt elever, lærere og censorer, og Nina er kritisk over for kravet om, at eleverne først og fremmest skal trække på deres danskfaglige viden, og at genrerne betegnes som danskfaglige genrer. Jeg rejser en lignende kritik i afsnit 3.7.

I interviewet i 2.g giver Nina, ligesom Signe, udtryk for, at essaygenren ikke er en bred genre, men kun fungerer for de allerdygtigste elever:

(...) essayformen, synes jeg jo, er så krævende. Den er krævende sprogligt og skønåndsmæssigt, så det er næsten at sigte over niveauet på 70% af dem.<sup>20</sup>

Nina mener dog ikke, at dette er problematisk. Ikke så længe der er andre genrer at vælge imellem.

I interviewet fra 2.g forklarer Nina, at hun, selvom hun i opgaveformuleringerne ofte specificerer sine bedømmelseskriterier, altid retter meget bredt. Hun læser hver stil igennem én gang og retter alle niveauer usystematisk og samtidigt.

Nina synes hverken, at genrerne er for finkulturelle eller for gammeldags. Hun synes, det er godt, at eleverne via genrerne møder krav om at formulere lange, gennembearbejdede tekster. Det er desuden vigtigt at læse eksempler på aviskronikker med eleverne, da de ofte giver gode eksempler på fremstillingsformerne redegørelse og karakteristik. Alligevel mener Nina ikke, at aviskronikker passer genremæssigt som eksempler på eksamensgenren. Det samme gælder for litteraters artikler i forhold til den litterære artikel. Nina har ikke kompenseret for dette ved f.eks. at give klassen eksempler på elevers eksamensbesvarelser på opgaver i kronik og litterær artikel. Til terminsstilen i 3.g vælger hun at lægge et selvskrevet eksempel på en litterær analyse ud på Fronter, som giver

---

<sup>20</sup> Bilag G, interview 4, 27:47-28:05.

eleverne mulighed for at se, hvor detaljerede analyser de skal lave i den litterære artikel. Hun har ikke sendt denne analyse til mig, men fortæller i interviewet i 3.g, at hendes tekst ikke er formuleret som et eksempel på en litterær artikel. Det skal udelukkende eksemplificere niveauet for en litterær analyse til den skriftlige eksamen.

### **Citygymnasiet**

På Citygymnasiet introducerer Helene eleverne for den litterære artikel og kronikgenren i forårssemesteret i 1.g, hvor de skriver en bunden opgave inden for hver af genrerne (stilesæt 5 og 6), inden de til årsprøven i 1.g kan vælge mellem to opgaver for hver af de to genrer (stilesæt 7). De har ikke egentlige undervisningsforløb om genrerne, men får udleveret papirer om de tre eksamensgenrer i forbindelse med stilesæt nr. 6. I disse papirer sammenfatter og opsummerer Helene den tidligere fagkonsulents og opgavekommissionens beskrivelser af hver af de tre genredefinitioner (Herskind 2006, 2007, Hansen 2007), og denne længere tekst suppleres med den elevvenlige oversigt over de tre genrer, som Undervisningsministeriet har udgivet (Mose 2009).<sup>21</sup>

Forud for introduktionen til kronikgenren er klassen desuden blevet introduceret for kronikkens ene fremstillingsform, *redegørelsen*. Dette sker i et forløb i efteråret i 1.g, hvor eleverne arbejder med referat- og resumegenrerne. I interviewet fra 3.g forklarer Helene, at hun undervejs har defineret redegørelsen som værende næsten identisk med resumeet. Eleverne skriver både et referat og et resume, og deres referat indgår i den første aflevering.

Essaygenren introduceres i slutningen af 2.g. Eleverne læser og analyserer flere essays på klassen og fokuserer her på forskellen på *show* og *tell*, kreativt sprogbrug, dialogisk fremstilling, abstrakt vs. konkret og selvreference (*jeg, vi, man*). I forlængelse af forløbet skriver eleverne et essay, som de påbegynder i en undervisningstime. Eleverne får mulighed for at begynde at arbejde med deres essay på klassen, og de giver også hinanden respons på disse første gennemskrivninger.

Essaykompendiet, som indeholder en kort introducerende tekst til genren samt en række professionelle essays med arbejdsspørgsmål, er vedlagt som undervisningsmateriale i bilag E. Dette materiale har med nogle variationer over en årrække

---

<sup>21</sup> Se undervisningsmaterialet til 6. aflevering i bilag E.

skiftet hænder mellem flere forskellige lærere, både internt på Citygymnasiet og udenfor. Jeg har selv, mens jeg var årsvikar i dansk, før jeg påbegyndte mit ph.d.-projekt, fået materialet af en anden lærer, bearbejdet det, brugt det, og givet det videre til en lærer. Senere er det landet hos Helene.

I interviewet i 3.g fortæller Helene, at hun i begyndelsen af 3.g har udleveret et lærebogsmateriale om de tre genrer, som hun har gennemgået med eleverne. I interviewet fortæller hun, at hun har bedt eleverne om at have både dette nye materiale og det materiale, som blev udleveret i 1.g, liggende fremme som tjeklister, når de skriver stil. Materialets første sider omhandler skriveprocessen (førskrivefasen, skrivefasen og redigeringsfasen), koblingen mellem abstrakt og konkret samt nogle generelle råd om, hvordan man skal skrive, når man skriver dansk stil. Derefter følger beskrivelser af de tre eksamensgenrer. Genrerne beskrives i materialet i det store hele i overensstemmelse med ministeriets genrebeskrivelser, således at genrerne f.eks. beskrives ud fra de fremstillingsformer, som ministeriet har udstukket for dem. Helene kan ikke huske, hvilken bog hun har kopieret lærebogsmaterialet fra. Materialet er vedlagt i bilag E.

Det gælder for såvel City-, Nord – og Vestgymnasiet, at min datasamling er sparsom på informationer om, hvordan det udleverede undervisningsmateriale er blevet gennemgået og brugt i praksis. Derfor vil jeg heller ikke hverken i nærværende kapitel, kapitel 3 eller afhandlingens tredje del beskrive undervisningsmaterialet nærmere for derigennem at udlede, hvilken viden om genrerne eleverne skriver ud fra. Det eneste, jeg vil gøre, er her at fremhæve, at genrebeskrivelserne i det anvendte undervisningsmateriale generelt minder om ministeriets genrebeskrivelser, som gennemgås i kapitel 3.

I interviewet i 2.g fortæller Helene, at hun ikke har givet klassen eksempler på de tre eksamensgenrer i form af elevtekster. Frem til 3.g-interviewet beder Helene et par gange en af eleverne om at læse op af sin aflevering, og i interviewet fra 3.g fremgår det, at Helene desuden ofte ved tilbageleveringen af stilesæt foreslår elever, som har svært ved det, at læse bestemte af deres klassekammeraters besvarelser. Helene har ikke udleveret skriftligt materiale ved de fælles tilbageleveringer af stilesættene på klassen, men i interviewet i 3.g fortæller Helene, at hun, i de råd hun har givet til klassen, i 1.g særlig lagde vægt på det formidlingsmæssige, først og fremmest modtagerbevidsthed. Ellers er det særligt genrerne, der er blevet repeteret ved tilbageleveringerne. I interviewet i 3.g forklarer Helene desuden, at fremstillingsformerne for hver af de tre eksamensgenrer ikke er noget, hun har undervist

systematisk i, men at hun har brugt fremstillingsformernes navne aktivt i undervisningen i arbejdet med forskellige teksttyper.

I alt får eleverne på Citygymnasiet opgaver inden for de tre eksamensgenrer i 14 ud af de 19 opgaver, de skriver, inklusive studentereksamen. Fire af de fem opgaver, som ikke står i relation til genrerne, er små opgaver, som afleveres i 1.g. Den sidste er en sproglig analyse, som afleveres midt i 2.g. I 3.g skriver eleverne udelukkende inden for de tre eksamensgenrer.

To af de små opgaver i 1.g skrives i forbindelse med det skriftlige basiskursus, som bliver afholdt i begyndelsen af forårssemestret. Helene bruger først og fremmest skriftlighedsforløbet til at arbejde med henholdsvis procesorienteret og journalistisk skrivning. De to mindre opgaver er dels en journalistisk omskrivning af en annoncetekst (3. aflevering), dels en argumenterende tekst (4. aflevering). Formålet med forløbet er at skærpe elevernes sproglige bevidsthed. Som afslutning på forløbet skriver klassen deres første litterære artikel (5. aflevering), der peger tilbage til de litterære forløb, klassen har haft inden skriftlighedsforløbet.

I interviewet i 1.g forklarer Helene, hvordan hun gør, når hun retter et stilesæt. Først læser hun opgaveformuleringen grundigt igennem. Dernæst læser hun hver opgave to gange: Først retter hun den for sproglige fejl, og her har hun et særligt system med tegn, som hun introducerer for eleverne ved tilbageleveringen af den første stil. Ved anden gennemlæsning skriver Helene en slutkommentar, hvor hun dels roser noget i teksten, dels kommer med forslag til, hvad eleven skal arbejde med fremadrettet. Hun giver desuden en karakter på baggrund af det samlede indtryk.

Helene fremhæver i interviewet i 1.g, at det, som hun synes, er allervigtigst at lære eleverne, er at lære dem at reflektere over sig selv og deres omverden. Og ikke mindst over de fordomme som de selv og andre ofte tager afsæt i. Hun mener, at danskfaget skal præsentere eleverne for skæve og nye vinkler på verden. Hendes kritik af de tre nye skriftlige eksamensgenrer kan ses i relation hertil. Helene mener, at skriftlig dansk med indførelsen af de tre genrer har udviklet sig til en disciplinær øvelse. Det skyldes dels, at genrerne er lukkede om sig selv som danskfaglige genrer, dels at genrerne er meget stramt definerede ud fra hver sin genreskabelon. I interviewet i 1.g eksemplificerer Helene dette med, at fagkonsulenten har oplistet bestemte genretypiske faste formuleringer til hver af de



tre genrer (disse gennemgås i afsnit 3.9), samt at opgaveformuleringerne til den litterære artikel ekspliciterer specifikke forhold, som skal analyseres (f.eks. fortælleforholdet).

Helene ville hellere have eksamensopgaver, hvor eleverne kan udfolde sig langt mere kreativt, og hun fremhæver, at ikke engang essaygenren længere tillader kreativitet. I 3.g udtrykker Helene med en vis portion ironi i stemmen sin kritik af de tre eksamensgenrer således:

Øvelsen har åbenbart været at disciplinere både lærere og elever jo. Det er da også lykkedes (...). Man kan sige, at hvis man ikke har lyst til at slippe eleverne ud, hvor de kan eksperimentere lidt og skrive med lyst og glæde, så er det da en god måde med de her stramme definitioner på, hvad de må og ikke må. (...) Jeg kunne da godt tænke mig, at det ikke var den her stramme, stramme, stramme fiksering på nogle bestemte faglige dyder. (...).<sup>22</sup>

Den genre, som hun synes, man mest oplagt vil kunne ændre på kravene til, er kronikgenren, som man kunne formulere løsere og med færre faglige krav. Hun fremhæver, at det ikke er nok, at man har ændret genren, således at én af kronikopgaverne i studentereksamenssættet hvert år skal omhandle et emne, som ikke er snævert danskfagligt.

I interviewet i 2.g giver Helene udtryk for, at kravene til eleverne er blevet markant højere med indførelsen af de tre skriftlige genrer, samtidig med at der er blevet skåret kraftigt i antallet af opgaver, som eleverne afleverer fra 1.g til 3.g. Dette er problematisk, og det gør, at de svageste elever har det rigtig svært. Det forholder sig faktisk sådan, at de tre nye skrivegenrer næsten udelukkende appellerer til de dygtigste elever. Der er ikke en eneste af de tre genrer, som er rigtig god at anbefale til de svageste elever. Helene har tidligere anbefalet analyse- og fortolkningsopgaven til denne gruppe, men det gør hun ikke mere, da kravene med indførelsen af den litterære artikel er steget og blevet meget faglige. Kronikken er dog den genre, som Helene erfarer appellerer bredest til elever. Det skyldes, at eleverne i kronikken får mulighed for at udtrykke deres egne synspunkter.

I interviewet i 3.g påpeger Helene, at hun ikke skelner skarpt mellem det skriftlige og det mundtlige arbejde. Tværtimod integreres de to dele f.eks. ved, at de skriftlige opgaver en række gange stilles i forlængelse af et emne, som de har om i den mundtlige undervisning (f.eks. 9., 10., 11., 14. og 15. aflevering), samt ved at Helene ofte

---

<sup>22</sup> Bilag G, interview nr.10:52:50-53:49.

afsætter tid i den mundtlige undervisning til små skrivepauser, hvor eleverne f.eks. tænkeskriver.

Gennem de tre interviews giver Helene udtryk for en større og større sikkerhed i forhold til hvilke krav, der knytter sig til de tre genrer. I interviewet i 3.g forklarer hun, at det primært skyldes, at hun til studentereksamen året før har erfaret, at de af hendes elever, som var oppe i skriftlig dansk, stort set fik de samme karakterer, som hun havde givet dem i løbet af året. Herudfra konkluderer hun, at hun må have den samme forståelse af genrerne, som censorerne har. Det markerer et skift i forhold til interviewene i 1.g og 2.g, hvor hun fortæller, at hun føler sig temmelig usikker. I 1.g-interviewet er det en generel usikkerhed i forhold til alle tre genrer – i 2.g er det først og fremmest kravene til essayet, som Helene er usikker på.

### Fokuselevernes baggrund og danskfaglige skrivevaner

Gennem de tre år jeg indsamlede empiri i de tre klasser, dannede jeg mig et indtryk af eleverne på flere forskellige måder: Jeg overværede undervisning, jeg mailede med hver elev ved hver aflevering, jeg interviewede de fleste af eleverne tre gange i alt, og jeg indsamlede spørgeskemaer fra dem. Min empiriske indsamling var ikke designet som et feltstudie, og det indtryk, jeg fik af eleverne, danner derfor heller ikke afsæt for en diskussion af hver af disse elevers særlige udfordringer, kompetencer og behov. I stedet vil jeg kort opsummere nogle af de baggrundsdata, som jeg fik i spørgeskemabesvarelsenerne, sådan at de kan bringes i spil i den didaktiske diskussion i kapitel 20.

Navn		Beskriver akademisk uddannelse som en mulighed efter gymnasiet	Bruger mere end fem timer på hver dansk-aflevering	Har nogle gange én forælder til at læse sine afleveringer igennem inden de afleveres til læreren	Genlæser ofte feedback til tidligere opgaver i arbejdet med nye opgaver	Mindst en forælder der har et arbejde som normalt kræver en akademisk uddannelse
N O R D	Phillip	besvares ikke	ja	ja	ja	Ja
	Sigrid	ja	ja	ja	ja	Ja
	Rasmus	ja	ja	ja	ja	nej
	William	besvaret ikke	ja	nej	nej	nej
V E S T	Louise	ja	ja	nej	ja	nej
	Maiken	ja	ja	ja	nej	nej
	Sara	nej	nej	ja	nej	nej
C I T Y	Anker	ja	nej	nej	nej	ja
	Rikke	nej	nej	nej	nej	nej
	Niels	ja	nej	ja	nej	ja
	Lise	ja	nej	nej	nej	nej

2.12 Baggrundsdata om eleverne i datamateriale A og B's social baggrund, studieønsker og danskfaglige skrivevaner

Samlet kan fire centrale konklusioner udledes fra elevernes besvarelser:

- De elever, der i datamaterialet er repræsenteret med 12-tals essay og/eller kronikker, opsøger i langt højere grad dialog med andre om deres tekster, end dem er repræsenteret med en lav karakter. Dels genlæser de lærerens skriftlige feedback til deres tidligere afleveringer, når de skriver nye. Dette gælder for  $\frac{3}{4}$  af dem der får 12, men kun for  $\frac{1}{7}$  af dem, hvis tekster evalueres til 00-4 i datamaterialet. Dels gælder det for  $\frac{3}{4}$  af dem, der får 12, at en forælder nogle gange læser deres opgaver inden disse afleveres til læreren. Dette gælder kun for  $\frac{3}{7}$  af dem, hvis tekster evalueres til 00-4 i datamaterialet.
- Alle elever, der får 12 i datamaterialet, svarer, at de bruger mere end fem timer på hver af deres afleveringer, mens dette kun gælder  $\frac{2}{7}$  af dem, der får 00-4.
- Om forældrene arbejder i et erhverv, der normalt kræver en akademisk uddannelse, ser kun i et vist omfang ud til at påvirke eleverne i datamaterialets succes i skriftlig dansk.  $\frac{1}{2}$  af de elever, hvis tekster i datamaterialet evalueres til 12, samt  $\frac{2}{7}$  af de elever, hvis tekster evalueres til 00-4, har forældre med et sådant arbejde.
- Det er kun to elever, Rikke og Sara, der ikke medtager mindst én akademisk uddannelse i deres beskrivelse af, hvad de vil uddanne sig til efter gymnasiet. Disse er begge repræsenteret i datamaterialet med essay, der er evalueret til 00.

## Kapitel 3: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings definition af danskfagets skriftlige eksamensgenrer (Stx)

I dette kapitel analyserer jeg ministeriets forskellige beskrivelser af de tre skriftlige genrer, *kronik*, *essay* og *litterær artikel*, der har fungeret som eksamensgenrer i det almene gymnasiums danskfag, siden den nuværende gymnasireform trådte i kraft i 2005.<sup>23</sup> Jeg indleder med en kort præsentation af bekendtgørelsen, som blev implementeret i 2005 i afsnit 3.1. I præsentationen skelnes der skarpt mellem lovgivende og vejledende dokumenter, og jeg afslutter med en gennemgang af de i alt 18 dokumenter, som dokumentanalyserne i resten af kapitlet baseres på. I afsnit 3.2 gennemgår jeg de forskellige begrundelser for at indføre de tre skriftlige eksamensgenrer i dansk, som man finder i de forskellige vejledende dokumenter, og i afsnit 3.3 foreslår jeg at disse begrundelser – selv om det ikke ekspliciteres – skal forstås som en måde at imødekomme af to former for kritik, som blev rejst i debatten frem mod reformen. I afsnit 3.4 redegør jeg kort for den teoretiske ramme for min dokumentanalyse af ministeriets vejledende dokumenter. Analysens formål er at bidrage med en udtømmende og systematisk fremstilling af ministeriets genredefinitioner, læringssyn og ideologiske grundantagelser, og den foretages i afsnit 3.5-3.10. Analysen opsamles og diskuteres i afsnit 3.11.

### 3.1 Ministeriets lovgivende og vejledende dokumenter

De tre skriftlige eksamensgenrer blev som nævnt implementeret i kølvandet på vedtagelsen af reformen i 2003. De tre nye skriftlige eksamensgenrer nævnes ikke den nye bekendtgørelse, heller ikke læreplanen for *Dansk A* (Undervisningsministeriet, 2004). Denne læreplan er, som læreplanerne for de andre stx-fag, udarbejdet af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling på baggrund af bekendtgørelsen med det formål nærmere at fastsætte en national fællesforståelse af danskfagets identitet, formål, indhold, arbejdsformer

---

<sup>23</sup> Dokumentanalysen bygger på og videreudvikler analyser, der tidligere er præsenteret i Smedegaard (2013) og Smedegaard (2015a).

og evalueringsmetoder. Læreplanerne for gymnasiets forskellige fag er revideret i alt seks gange siden den første fra 2004 (Undervisningsministeriet 2006a; 2006b; 2007; 2008; 2010a; 2013).

Da de tre genrer ikke nævnes i bekendtgørelsens læreplan for dansk, vil jeg ikke inddrage dette dokument i mine analyser i de følgende kapitler. Dog er det vigtigt at fremhæve, at bekendtgørelsen fungerer som forudsætning for indførelsen af eksamensgenrerne. For det første nævnes der under punktet 'faglige mål', at eleverne skal kunne anvende flere af de fremstillingsformer, som vi i det følgende skal se, genrerne defineres ud fra i de vejledende dokumenter. I læreplanerne fra 2004-2008 (herefter *de tidlige læreplaner*) opremses *referat*, *redegørelse*, *diskussion* og *debat*. I læreplanerne fra 2010 og 2013 (herefter *de sene læreplaner*) udvides rækken til *redegørelse*, *diskussion*, *analyse* og *fortolkning*, se f.eks. (Undervisningsministeriet 2013:61).

For det andet stilles der i alle læreplaner krav om, at det skriftlige arbejde skal spænde 'fra mindre skriveøvelser, som træner delkompetencer og afgrænser skrivehandlinger, til større genredefinerende opgaver.' I de tidlige læreplaner beskrives det, at eleverne i de større opgaver skal behandle 'en danskfaglig tekst, et danskfagligt emne eller en danskfaglig problemstilling' i en 'sammenhængende og ræsonnerende fremstilling' (Undervisningsministeriet 2004). Disse fokusområder er indarbejdet i definitionen af de tre genrer i de vejledende dokumenter – ét pr. genre. I de senere læreplaner formuleres, at eleverne skal forholde sig 'analyserende, diskuterende og undersøgende til en tekst eller et emne' 'i en sammenhængende og formidlingsbevidst fremstilling' (Undervisningsministeriet 2013:63). De tre måder, som eleverne skal lære at forholde sig til tekster på, er definerende fremstillingsformer for de tre skriftlige eksamensgenrer – en pr. genre.

For det tredje stilles der i alle læreplanerne krav om, at eksamensopgaverne skal kunne løses på fem timer, og at opgaverne skal stilles 'i forlængelse af fagets tre stofområder' litteratur, sprog og medier. I de sene læreplaner tilføjes det endvidere, at eleverne til eksamen 'vælger mellem et antal opgaver stillet på grundlag af et tekst-/billedmateriale' (ibid.:64). I de vejledende dokumenter specificeres det, at eksamenshæfternes opgaver skal inddrage et tekstoplæg samt fremhæve en genre, et emne og nogle specifikke spørgsmål, som skal besvares (Herskind 2006:1; Herskind 2007:15) – de tre genrer skal desuden alle være repræsenteret i hvert hæfte (Hansen 2007:20).

Som det fjerde fremgår det i alle læreplaner, at der i bedømmelserne af eksaminandernes tekster lægges vægt på 'skriftlig fremstilling, at besvare den stillede opgave, relevant anvendelse af danskfaglig viden og metode.' (Undervisningsministeriet 2013:64). I de sene læreplaner er der tilføjet 'herunder genre- og formidlingsbevidsthed' til 'skriftlig fremstilling.' (ibid.). Analyserne af lærernes feedback i kapitel 17 viser, at lærerne i høj grad er opmærksomme på læreplanens krav.

De tre genrer introduceres udelukkende i de vejledende og retningsangivende tekster udsendt fra ministeriet. For at kunne lave så grundige dokumentanalyser som muligt, har jeg samlet de vigtigste vejledende dokumenter om de tre eksamensgenrer udsendt mellem 2004 og frem til 2014 som datamateriale for analyserne. Jeg vil her kort præsentere disse dokumenter og redegøre for de ræsonnementer, der ligger bag min udvælgelse.

Læreplanerne for de enkelte fag er korte og uddybes derfor i et vejledende dokument udsendt med ministeriet som afsender. Den gældende vejledning for dansk er fra 2010, og det er udelukkende den, jeg henviser til i de følgende analyser. I denne gives der helt korte definitioner af de tre skriftlige eksamensgenrer (Undervisningsministeriet 2010b:27).

Derudover er der løbende udsendt vejledende dokumenter, der mere specifikt beskriver de tre nye eksamensgenrer. I nærværende kapitel analyseres der i alt 17 sådanne dokumenter, som tilsammen fylder ca. 500 sider. Disse vejledende og regulerende dokumenter er alle forfattet af personer fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, det daværende Undervisningsministerium, enten en af de skiftende fagkonsulenter eller medlemmer af de skiftende opgavekommissioner. Dokumenterne er næsten udelukkende henvendt til fagets praktikere, dvs. lærere og censorer, med det formål at ensrette, lette og guide disses arbejde. Disse dokumenter er, modsat bekendtgørelsen, ikke lovgivende tekster, og det er derfor juridisk legalt at ændre genrebeskrivelserne fra dokument til dokument, så længe ændringerne ikke er i strid med den gældende bekendtgørelse og læreplan.

Det første dokument er et brev til landets gymnasierektorer og dansklærere fra Ulrik Herskind, som var fagkonsulent, da gymnasiereformen trådte i kraft i 2005. Brevet blev udsendt i 2006 som et tillæg til to prøveeksamenssæt i de tre genrer. Herskind beskriver i brevet de nye retningslinjer for eksamen i skriftlig dansk, herunder først og fremmest de nye genre-mæssige krav til elevernes opgaver (Herskind 2006). I 2007 udgiver

Dansk Noter desuden et særnummer, der handler om de nye skriftlige eksamensgenrer på ungdomsuddannelserne. I dette nummer forsvare og beskriver både Herskind og den daværende formand for opgavekommissionen, Marianne Hansen, i hver sin artikel de tre nye eksamensgenrer for stx (Herskind 2007; Hansen 2007). Herskind præsenterer både stx's og hf's eksamensgenrer, og Hansen beskriver først og fremmest de valg og fravalg som er truffet under udarbejdelsen af de to vejledende prøvesæt til stx.

I 2007 overtager Susan Mose posten som fagkonsulent for dansk. Hun er forfatter eller medforfatter på en række dokumenter om de tre genrer. For det første en power-point, som er udarbejdet til et fagdidaktisk kursus for pædagogikumkandidater i dansk, men som siden er offentliggjort, således at lærere kan bruge det i undervisningen (Mose 2008a). I dette dokument begrundes, defineres og didaktiseres de tre eksamensgenrer. Desuden udgiver Mose i 2008 også et kortere dokument, hvor hun besvarer almindelige spørgsmål om de tre genrer. Disse angår særligt essaygenren og forskelle og ligheder mellem essay- og kronikgenren (Mose 2008b).

Det måske vigtigste dokument – den elevvenlige oversigt over de tre eksamensgenrer, som uddeles i alle datamaterialets klasser – præsenterer i stikordsform de tre eksamensgenrer og henvender sig først og fremmest til eleverne. Det udkommer første gang i 2009 og med layoutmæssige korrektioner i 2011 (Mose 2009).

Mose udgiver desuden i samarbejde med daværende medlemmer af opgavekommissionen to vejledninger til censorkorpset, som lægges ud på Undervisningsministeriets studieportal, så alle dansklærere kan orientere sig i dem. Den første opsamler de væsentlige konklusioner fra censorernes møde før eksamen i 2008 (Mose, Hansen og Sørensen 2008). Den anden præsenteres som en revideret og udvidet udgave af censorvejledningen fra 2008, som inkorporerer de nye tiltag på det skriftlige område, som kommer med revideringen af gymnasireformen i 2010 (Mose og Eriksen 2011a). I begge disse censorrapporter indgår der eksempler på elevbesvarelser, som kommenteres og bedømmes.

På nær artiklerne fra Dansk Noter har alle disse dokumenter været publiceret på Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings hjemmeside eller på den tilkoblede undervisningsportal, Emu'en. I skrivende stund præsenterer ministeriet de tre eksamensgenrer vha. link til diverse årlige censorrapporter samt i alt fire andre dokumenter: Mose 2008a, Mose og Eriksen 2011a samt to artikler forfattet af den nuværende formand for

opgavekommissionen, Nicolai Rekve Eriksen. I den ene (Eriksen 2012a), som er genudgivet i en forkortet version i et nummer af Dansk Noter (Eriksen 2012b), gives der forslag til, hvordan der kan arbejdes med kronik- og essaygenren i undervisningen. I den anden (Eriksen 2013) eksemplificeres og kommenteres en række autentiske eksempler på såkaldte *svage* og *stærke* præstationer for hver af de tre eksamensgenrer ud fra et didaktisk formål.

I 2013 afløser Sune Weile Susan Mose som fagkonsulent. Weile har indtil videre ikke sendt andre vejledninger ud om de tre eksamensgenrer end dem, der indgår i de årlige censorrapporter. Her giver fagkonsulentens sammen med opgavekommissionens formand i afsnittene *Råd og vink* bud på, hvad der bør fokuseres på fremadrettet i undervisningen i de tre skriftlige genrer. I min analyse medtager jeg censorrapporterne helt tilbage fra 2008, men behandler udelukkende de rådgivende afsnit i rapporterne (Mose og Hansen 2008; 2009; 2010; Mose og Eriksen 2011b; 2012; Weile og Eriksen 2013; 2014).

Som jeg vender tilbage til i afsnit 3.10 udfoldes de individuelle beskrivelser af de tre genrer langt mere i dokumenterne fra 2011 og frem, end i dem før 2011. Dette afspejler sig i dokumenternes længde. Afsnittene i censorrapporterne, hvor der gives råd til den daglige undervisning, fylder således 3-5 sider i tre første rapporter (Mose og Hansen 2008; 2009; 2010), mens de fylder næsten tolv sider i 2012 og tretten sider i 2013 (Mose og Eriksen 2012; 2013).

I 2010 går man i gang med et forsøg med digitale eksamensformer. Disse forsøg præsenteres i en artikel af Susan Mose i 2012 (Mose 2012). De genrer, eleverne testes i i de digitale forsøg, er stort set de samme som til den almindelige eksamen. Den litterære artikel skifter navn til en analyserende artikel, og emnerne bærer præg af, at materialet til opgaverne er digitalt, men ellers sker der ikke markante forandringer. Jeg har derfor valgt ikke at inddrage dokumenterne om de digitale eksamensformer i denne analyse.

Det er klart at de tre eksamensgenrer også beskrives i et stadigt voksende lærebogsmateriale. Det forholder sig sågar sådan, at både Susan Mose og Sune Weile har været medforfattere på sådanne lærebøger (Mose og Bødtcher-Hansen 2014; Weile og Strøm 2012). I det følgende analyserer jeg ikke sådanne kommercielle udspil, men nøjes med de dokumenter, der mere direkte udgår fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

For at sørge for gennemsigtighed i min dokumentanalyse (Lynggaard 2010) gives der en samlet oversigt over de forskellige dokumenter, som analyseres, i bilag 14.



Dokumenterne er, på nær bekendtgørelsens læreplan og vejledning samt de to artikler, som er udgivet i Dansk Noter, som alle kan finde på nettet, desuden vedlagt i bilag 15.

Som en indlende dokumentanalytisk pointe vil jeg fremhæve, at afsenderforholdet spiller en afgørende rolle for den magt, dokumenterne får i praksis. Fordi de forskellige afsendere alle er ansat af ministeriet til at normsætte, udbrede og strømligne danskfagets indhold og metoder nationalt, får de autoritet som fagets repræsentanter. Samtidig betyder det forhold, at alle tekster på nær den overordnede vejledning (Undervisningsministeriet 2010b) har faktiske, navngivne afsendere fremfor at være udsendt fra ministeriet som institution, at teksterne låner en videnskabelig diskurs, hvor afsenderen som ekspert videregiver fagligt funderet viden.

### **3.2 De ministerielle begrundelser for at indføre danskfaglige prøvegenrer**

Ministeriets repræsentanter giver især i de tidlige vejledende dokumenter forskellige begrundelser for at indføre de nye skriftlige eksamensgenrer. Der gives i alt seks. Afsættet i dem alle er, at man med de nye tiltag løser problematiske forhold, som kendetegnede den skriftlige eksamen før reformen.

Et af de problemer, som man lokaliserede, var, at prøven hidtil ikke havde været defineret snævert nok, særligt ikke danskfagligt nok. Herskind beskriver f.eks. i sin artikel i Dansk Noter i 2007, at 'en relativ stor del af eksaminanderne [har] udvist markante mangler vedr. centrale danskfaglige færdigheder som analyse og fortolkning, redegørelse og diskussion eller essayets reflekterende fremstillingsform.' (Herskind 2007:13). Samtidig påpeges det, at eleverne i alt for stor grad har benyttet sig af muligheden i de gamle eksamenshæfter for at vælge opgaver med almene frem for snævre danskfaglige emner (ibid.:13). Ønsket er en ny prøveform, som modsat den tidligere forudsætter, at eksaminanderne har deltaget aktivt i den mundtlige undervisning i dansk på A-niveau (ibid.:14). Dette vil, fremhæver Herskind, være en fordel for eleverne.

Skiftet fra almene til danskfaglige emner skal også ses som en reaktion på, at danskfagets ansvarsområde indsnævres med reformen, sådan at faget skal give eleverne danskfaglige frem for almene skrivekompetencer. Skiftet sker, fordi arbejdet med elevernes almene skrivekompetencer med reformen gøres til et fælles anliggende for alle de gymnasiale fag (Hansen 2007:18). Det skal dog nævnes, at man i 2010 indfører en ændring i forhold til dette emnekrav ved at vedtage, at en af de to kronikker i hvert opgavesæt må

omhandle et emne fra et bredere genstandsfelt end det rent danskfaglige (Undervisningsministeriet 2010b:27; Mose og Eriksen 2011a:2).

Den nye definition af fremstillingsformerne som underlagt hver deres genre, fremhæves ikke kun som noget, der tilfører danskfaglighed, men også som noget, der tilfører en højnet bevidsthed om kommunikationssituationen. Dette er tiltrængt, forstår man, for før reformen har eleverne generelt skrevet uhensigtsmæssigt 'indforstået og uden klart markeret formidlingsbevidsthed.' (Mose, Hansen og Sørensen 2008:2). Selvom det er de samme fremstillingsformer, man testede før reformen, som nu kobles til de tre eksamensgenrer (Herskind 2007:13; Hansen 2007:19), så argumenteres der for, at koblingen mellem genrer og fremstillingsformer giver nye pædagogiske muligheder for at undervise enkeltvis i fremstillingsformerne. Genremærkaterne skal tydeliggøre, at eleverne ikke kun testes i faglig kunnen, men også i formidlingsbevidsthed. Eleverne kan undervises systematisk i genrerne (Mose, Hansen og Søren 2008:3; Mose & Eriksen 2011a:4-5).

Et tredje argument for at indføre genrerne er, at genremærkaterne ved at koble faglig skrivning til autentiske genrer gør skriftlig dansk langt mere meningsfuld end tidligere. Den danske stil før reformen 'havde udviklet sig til en "skolegenre"' (Mose, Hansen & Søren 2008:2), hvis relevans uden for skolen ikke var synlig i særlig høj grad (Mose 2008a:3). De autentiske genremærkater skal give eleverne en bevidsthed om at skrive i en anden kontekst end den faktiske. Denne nye kontekst for skrivningen vurderes at kunne give skrivelyst, bl.a. fordi den åbner for inspirationslæsning hos professionelle skribenter.

I en række af dokumenterne argumenteres i et fjerde argument for indførelsen af de nye genrer for, at genreangivelserne tydeliggør en metode til at koble reception og produktion i undervisningen. Beskrivelsen af denne metode gentages flere steder og er i de to censorvejledninger helt enslydende:

På den anden side øger det mulighederne for også i forbindelse med arbejdet med de skriftlige prøvegenrer at kombinere receptive og produktive dimensioner i faget, således som læreplanens identitetsafsnit (1.1) foreskriver. Det vil være oplagt, at læreren undervejs i det treårige forløb lader eleverne læse og arbejde med litterære artikler fra forskellige medier, kronikker og essays og i forbindelse hermed markerer, hvilke af de konkrete teksters træk, der er forenelige med prøveudgaverne, og hvilke, der eventuelt ikke er. (Mose, Hansen & Sørensen 2008:3; Mose & Eriksen 2011a:4).

I Mose (2008a) uddybes med et forslag om, at metoden skal ligge til grund for 'imitation af virkemidler' og 'øvelser med fremstillingsformer', samt en angivelse af eksempler på,

hvilke træk ved tre konkrete professionelle tekster, det er værd at fokusere på, når disse læses med henblik på at tilegne sig prøvegenrerne (ibid.:12).

I alle dokumenterne begrundes koblingen mellem reception og produktion således med, at denne undervisningsmetode vil skærpe elevernes bevidsthed om de tre prøvegenrer. I to af dokumenterne fremhæves det desuden, at definitionen af eksamensgenrerne som delmængder af større offentlige genrer også skærper elevernes bevidsthed om professionelle skribenters tekster generelt (Herskind 2007:16; Mose 2008a:10). Mose foreslår f.eks., at eleverne skriver inden for en række andre genrer, som hun kobler til de tre prøvegenrer. Kronikken relateres til nyhedsjournalistiske genrer, essayet til oplevelsesjournalistiske genrer og fiktion. Den litterære artikel kobles ikke til professionelle skrivegenrer, her foreslås i stedet to stx-genrer, AT-rapporten og dansk/historieopgaven (ibid:18). Denne gennemgang er interessant, fordi den vidner om, at Mose placerer den litterære artikel i en helt anden kontekst end de to andre genrer, nemlig den akademiske. Forskellen fremhæves og diskuteres ikke noget sted i dokumenterne; måske fordi den er inkompatibel med den ekstremt homogene beskrivelse af den fælles kommunikationssituation for alle tre prøvegenrer på tværs af dokumenterne, som jeg analyserer i afsnit 3.7.

Et femte didaktisk problem, som skrivegenrerne er designet til at løse, er manglen på progression i skriveundervisningen. Genrerne muliggør forløb, hvor eleverne skriver inden for de enkelte fremstillingsformer, inden de præsenteres for mere komplekse genredefinerede skriveøvelser (Mose 2008a:15).

Det sjette og sidste argument samler en række af de andre argumenter ved at fremhæve, at skriftlig dansk med indførelsen af de tre skrivegenrer nu for alvor lever op til fagets to overordnede formål, det studieforberedende og det almendannende (Herskind 2007:15). Det studieforberedende sikres gennem arbejdet med fremstillingsformer. Samtidig er rationalet, at da dansk/historieopgaven, SRP-opgaven og AT-synopsen alle tester mere akademiske skrivegenrer, skal studentereksamenen i skriftlig dansk 'supplere andre prøveformer på stx' ved at udgøre 'en mindre teknisk, mindre ydre-formaliseret, mere almen og bredere, fagligformidlende besvarelsesgenre' (Mose 2008a:5), således at eleverne her demonstrerer 'en bredere orienteret formidlingsbevidsthed – og evne' (Mose, Hansen & Sørensen 2008:4). Jf. det første argument skal eleverne altså i danskfaget med de tre nye eksamensgenrer testes i danskfaglige, men uakademiske, brede formidlingsgenrer.

Som nævnt placerer Mose i sin powerpoint (2008a) den litterære artikel i en akademisk kontekst, mens de to andre placeres i en kulturjournalistisk kontekst. Noget lignende sker i den elevvenlige oversigt, hvor de tre genrer gives hver deres metaforiske rum. Den litterære artikels rum, *læsesalen*, er tydeligt akademisk, mens de to andre genrers rum, for kronikkens vedkommende *caféen* og essayets *ffjeldvandringen*, kobles til fritidslivets sfære (Mose 2009:1). Det samme mønster kendetegner de eksempeltekster i de autentiske genrer, Mose præsenterer (Mose 2008a:12). Den litterære artikel stammer fra Kritik, som er et peer-reviewed kulturtidsskrift, der primært skrives af og henvender sig til akademikere. Kronikken er oprindeligt fra dagbladet Politiken, mens essayet er fra et medlemsblad udgivet af Greenpeace. Uoverensstemmelsen mellem på den ene side at kalde de tre genrer for brede, offentlige genrer og på den anden at placere de tre genrer i meget forskellige kontekster adresseres ingen steder. Dette er, som vi skal se, blot ét ud af flere punkter, hvor ministeriets repræsentanter ikke virker bevidste om interne selvmodsigelser i deres beskrivelser af de tre genrer.

Samlet giver begrundelserne for at indføre de nye eksamensgenrer indsigt i, at man fra ministeriets side har forsøgt at forny danskfagets skriftlige dimension, uden at der af den grund stilles for mange nye krav til lærerstaben. Det sidste imødekommes ved indskærpelsen af, at opgavernes emner skal være danskfaglige, og at de tre eksamensgenrer viderefører de fremstillingsformer, som også var de bærende i de gamle opgavehæfter. Det første imødekommes i begrundelsen om, at genrerne fordrer nye undervisningsformer, hvor genrernes træk ekspliciteres, og hvor der læses eksempler på de tre skrivegenrer.

Ministeriets ønske om at forsikre lærerne om, at reformens nye tiltag ligger i direkte forlængelse af den praksis, som de allerede kender, kan muligvis være en medforklarende årsag til, at ministeriets repræsentanter ikke begrunder de tre nye eksamensgenrer ud fra internationale genrepædagogiske strømninger, og, som vi skal se, ikke er nævneværdigt inspirerede af moderne genreteori i deres beskrivelser af eksamensgenrerne.

### 3.3 De tre skriftlige eksamensgenrer – baggrund

Indførelsen af de skriftlige eksamensgenrer skal forstås som et opgør med den fællesbetegnelse for opgaver i skriftlig dansk, som var herskende ind til reformen i 2005, nemlig betegnelsen *den danske stil*. Denne betegnelse blev brugt om de forskellige opgavetyper, eleverne mødte i eksamenshæfterne til den skriftlige studentereksamen, og om de opgaver, de fik for løbende i undervisningen. Opgøret med denne brede genrebetegnelse, som ikke fordrede transparente beskrivelser af bedømmelseskriterier, tog afsæt i et funktionelt argument, som primært blev fremført af fag-eksterne forskere, som argumenterede for, at eleverne skulle skrive rigtige tekster, frem for at skrive inden for den skolede og fiktive genre, dansk stil.

Dette synspunkt har bundklang af marxistisk-orienterede skoleprogrammer, f.eks. Armin Gutt & Ruth Salffners, hvis program udsprang fra deres teori om socialisering samt et ønske om en sprogundervisning i skolen, der kunne give børn, uanset hvilken samfundsklasse deres forældre tilhørte, lige muligheder for at begribe og sprogliggøre samfundsmæssige urimeligheder (Gutt og Salffner 1976). Dette skulle ske ved at lære børnene et videnskabeligt sprog, som hverken var identisk med arbejderklassens eller middelklassens sprog (Hansen, Jensen og Thyssen 1975:7). Diderichsen foreslår allerede tilbage i 1950'erne i sin afhandling *Sprogsyn og sproglig opdragelse*, som først udkommer posthumt i 1968, at man lærer elever at skrive i hverdagsgenrer frem for at skrive 'dansk stil af den traditionelle type.' Han foreslår genrer som ansøgning, mødereferat og instruktion samt at selve formålet med skriftlig sprogopdragelse ændres, så der lægges 'mere vægt på opøvelse af sprogets simple sociale funktioner.'

Ikke kun ønsket om de facto genrer, men også ministeriets ønske om med indførelsen af eksamensgenrerne at højne muligheden for at koble reception og produktion ved at læse eksempler på de genrer, som skrives, er at finde hos Diderichsen. Hans endelige forslag til en ny formålsparagraf for sproglig opdragelse i skolen minder med sit fokus på at udvikle de fire kulturkompetencer *tale, høre, se og tale* meget om de forslag, som stilles næsten 50 år senere i rapporten *Fremtidens danskfag*, som jeg vender tilbage til om lidt:

Målet med skolens sproglige opdragelse er at udvikle den naturlige evne til sproglig aktivitet under gradvis tilpasning til de sproglige og stilistiske normer som svarer til elevens milieu og udviklingstrin. Der må lægges lige vægt på tale og skrift, på aktiv

sprogudøvelse og på medlevende, opmærksom kritisk tilegnelse af det læste og hørte. Overalt bør man skærpe opmærksomheden for den nøje forbindelse mellem situation, indhold og form. (Diderichsen (1953) 1968:2006).

I debatten op til reformen blev det funktionelle argument fremført af flere forskellige fagpersoner. Professor Ole Togeby argumenterede for, at kravene til studentereksamen var for små. I stedet for den danske stil foreslog Togeby, at eleverne skulle lære at honorere de krav, som de senere ville møde 'ude i livet', dvs. 'at skrive referater, rapporter, og redegørelser og argumentationer for præcise sager – ikke al det kulturfims.' (Togeby 1995:46, her citeret fra Jørgensen 1996:198). Lignende argumenter fremsættes i Hansen (1989) og Gregersen & Togeby (1992). Gregersens artikel *Dansk som genrer* (1998), som er omtalt i afsnit 1.3, leverede desuden et særdeles gennemtænkt og detaljeret forslag til en ny form for genrebaseret danskundervisning.

Lige efter årtusindskiftet nedsatte Undervisningsministeriet desuden en arbejdsgruppe med Frans Gregersen som formand, som fik til opgave at gennemtænke, hvordan man bedst kunne nytænke danskfaget på tværs af det danske uddannelsessystem. I arbejdsgruppens slutrapport *Fremtidens danskfag* (2003) anbefaler arbejdsgruppen en masterplan for de fire ungdomsuddannelser. Heri lyder det i overensstemmelse med det funktionelle argument, at:

Arbejdsgruppen lægger desuden vægt på at videreudvikle de lærendes skrivekapacitet og skrivestrategier så de efterhånden behersker en række nærmere definerede teksttyper. Dette betyder at det er et minimalkrav at den lærende senest ved slutningen af første år kan skrive i de teksttyper der stilles opgaver i, med klar erkendelse om forskellen mellem dem. (Gregersen, Elf, et al. 2003:227).

Arbejdsgruppen indskærpede, at dette nødvendigvis indebar, at man fremadrettet udarbejdede detaljerede beskrivelser af de forskellige teksttyper, som eleverne skulle lære at bruge, og fremhævede, at der ikke var tradition for at gøre netop dette.

Som jeg også berørte i sidste del af afsnit 3.2, kan det undre, at ministeriet hverken henviser til eller synes at være inspireret af de genreteoretiske og genrepædagogiske skoler, som er vokset frem i udlandet hen over de seneste årtier. Som denne afhandlings teoretiske kapitler vidner om, er der sagt og tænkt meget om skriftlige genrer og skrivepædagogik internationalt, men også nationalt. Derfor har min læsning af ministeriets dokumenter akkumuleret en nysgerrighed: hvorfor introducerer ministeriet et commonsense

genrebegreb, når de kunne have fundet inspiration og hjemmel i stakkevis af bøger og forskningsartikler?

Jeg har allerede nævnt en faktor, nemlig den, at man ikke har ønsket at skræmme lærerne med tiltag, der afviger markant fra traditionen. En anden faktor, som muligvis har spillet ind på ministeriets fravalg er, at ministeriet i årene op til reformen primært lavede udviklende arbejde inden for en helt anden skrivepædagogisk retning end en genreorienteret, nemlig den amerikanske *creative writing*. I min oversigt over læringsteoretiske positioner i afsnit 5.1 placerer denne sig i en *romantisk* tradition, mens genrepædagogikker, som dem jeg præsenterer i afhandlingens del II, traditionelt placeres inden for et *materialistisk* orienteret læringssyn.

Udviklingsarbejdet manifesterede sig f.eks. ved, at Undervisningsministeriet sendte forskellige dansklærere og forskere med særlig interesse i danskfagets skriftlige dimension til USA på inspirationsture, hvor de besøgte forskere som Mary K. Healy, Barry M. Kroll og Richard Thomas, der op gennem 1980'erne og 1990'erne arbejdede med kreativ skrivning i programmer som *Bay Area Writing Project*. Disse nye skrivepædagogiske tendenser blev præsenteret i rapporten *Skriftlig fremstilling – kvalitet i uddannelse og undervisning* (1991) udarbejdet for Undervisningsministeriet, og de udmøntede sig desuden i undervisningsmaterialer henvendt til folkeskolen (Kofod-Jensen og Schou 1994) og gymnasiet (Kock og Tandrup 1989). De nye krav om portfolioevaluering, som blev implementeret med reformen i 2005 (Undervisningsministeriet 2004:64), er først og fremmest inspireret af Ellen Krogh m.fl.'s arbejde, som er præsenteret i afsnit 1.3, men desuden også af den amerikanske kreative skrivning.

Den måske vigtigste pædagogiske målsætning for romantisk inspireret pædagogik er at skabe rammer, hvor eleverne kan udvikle sig frit og originalt. Denne norm er en underliggende præmis for store dele af den nordiske skriveforskning, inklusiv Dysthes og Kroghs (se afsnit 1.3). At det desuden var en dominerende norm blandt gymnasielærere i årene omkring indførelsen af gymnasireformen i 2005, dokumenterer Signe Pildal Hansen i sin ph.d.-afhandling *Praktisk originalitet – Om ethos som retorisk kategori og originalitet som ethosdyd i gymnasietekster* (2004). Pildal Hansen (2004; 2008a; 2008b) påviser, at elever i gymnasiet ikke blot møder krav om at opbygge etos i deres skriftlige afleveringer ved at forholde sig moralsk ansvarligt til den sag, som fremhæves i opgaveformuleringen (habilitet), ved at agere velvilligt i den situation (og i relation til den genre), som knytter sig

til opgaven (velvilje), og ved at fremvise sig selv som kloge og danskfagligt vidende (klogskab). Eleverne bliver desuden vurderet på, hvorvidt de udfolder disse tre klassiske dyder på en original måde:

Originalitet bestemmes i sammenhængen som den transformerende gentagelse, i hvilken noget kan (gen)kendes, men også må (aner)kendes som noget nyt: "the same, but different". (...). Når den læsende forholder sig til teksten som udtryk for en skrivendes forhold til sit forhold til de øvrige momenter (viden, sagen og situationen) – når han forholder sig til hvorvidt den skrivende forholder sig transformerende – så forholder den læsende sig til originalitet som ethosdyd. Forholder den skrivende sig *på en original måde* til viden, til sagen, til situationen? (Pildal 2004:328)

Pildal Hansen argumenterer for, at originalitet er danskfagets mest yndede dyd og samtidig en dyd, der kun udfoldes, når eleven kender fagets viden og opgavens sag og genre godt nok til at kunne forny, bearbejde og metareflektere over en eller flere af disse aspekter.

Selvom det at kunne udfolde sig originalt ikke er indskrevet som et formål for danskundervisningen i de fagbeskrivelser, der følger med reformen i 2005, vil jeg i mine følgende analyser vise, at fagets eksamensgenrer i høj grad beskrives som frie rammer, der på original vis kan fortolkes og fornyes af eleverne, når de anvender dem i besvarelsen af bestemte opgaver. Mine analyser vil således vise, hvordan ministeriets beskrivelser af de tre nye eksamensgenrer både forsøger at tilgodese det fag-eksterne funktionelle argument om, at eleverne skal lære at skrive rigtige tekster, der ikke bare fungerer i skolen, og det fag-interne argument om, at originalitet er en vigtig, moderne dyd, som eleverne skal have mulighed for at udfolde, fremvise og få belønning for.

### **3.4 Dokumentanalyse i et teoretisk perspektiv**

I det følgende vil jeg indkredse dokumentanalysens grundantagelser om relationen mellem dokumenter og virkeligheden ud fra den programmatisk artikel *The Social Construction of Documentary Reality* (1974) af Dorothy E. Smith. Smith beskriver dokumenter som magtfulde konstruktioner af virkeligheden. Selvom Smith i sine eksempler virker bevidst om, at genrer fungerer som normer for situeret handling, indarbejder hun ikke et genrebegreb i sin teori. Jeg vil derfor løbende i min gennemgang af Smith foreslå, hvordan Smiths teori kan sammentænkes med den genreteori, som jeg vil præsentere i afhandlingens anden del.



Det radikalt nye, som gør Smiths artikel programmatisk, er, at hun gør op med forestillingen om, at det er muligt at indfange virkeligheden objektivt i dokumenter. Dokumenter bruges først og fremmest af forskellige private og offentlige organisationer, der definerer, udformer, distribuerer, bruger og fortolker dokumenterne. De dokumenter, der er i rotation i et samfund, er fundamentale for etableringen af og opretholdelsen af magtstrukturer i alle disse organisationer (Smith 1974:257).

Et konkret eksempel fra mine analyser af ministeriets beskrivelser af de skriftlige eksamensgenrer er, at det i en række dokumenter slås fast, at indførelsen af de nye eksamensgenrer bl.a. vil løse et problem, der hidtil både har været stort og generelt, nemlig at mange elever ikke har formået at skrive med modtagerbevidsthed. Denne udsigelse om tingenes tilstand etableres som fælles viden i kraft af at blive fremhævet og godkendt som sand viden i dokumenterne for derved at blive sendt i cirkulation i systemets andre dele. Dokumenterne bliver herved stopklodser for en videre diskussion af, om der var noget andet, som eleverne havde (mere) svært ved.

Smiths dokumentanalyse beror ligesom kritisk diskursanalyse (Fairclough 2012, 2010, 2003, 1992) på en skeptisk indstilling overfor om dokumenters *erklærede* formål og sandhedsværdi er identisk med deres *faktiske*. Formålet med analyserne er at synliggøre de ideologiske forudsætninger, der implicit styrer dokumenterne og den måde, faste kategorier bruges på. Socialvidenskaben har – i følge Smith – tidligere i højere grad behandlet dokumenter som fakta (Smith 1974:258). Smith er optaget af at synliggøre, at de fakta, der formidles, ikke svarer en til en med verden, sådan som det ellers tages for givet. Dette skyldes, at vi, når vi udpeger fakta, gør det metodisk. Smiths metodebegreb er meget nært beslægtet med et pragmatisk genrebegreb, der som metoder prædefinerer en stor mængde af muligt indhold som irrelevant.

I mine analyser i nærværende kapitel vil jeg undersøge, hvilke genre-mæssige logikker og ideologier, der styrer distributionen af fakta om de tre genrer, som medtages i ministeriets dokumenter. Derudover vil jeg, og dette er det centrale formål, undersøge, hvilke ideologier og genre-træk ministeriet kobler til hver af de tre skriftlige eksamensgenrer.

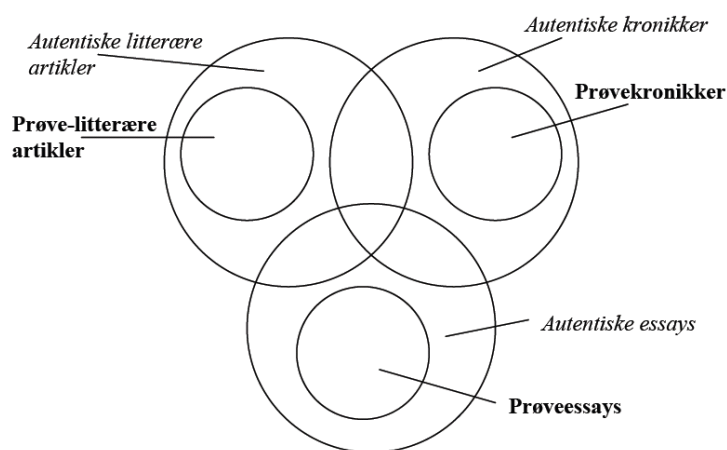
En vigtig pointe hos Smith er, at dokumenter ikke er noget i sig selv, men først får betydning i sociale situationer. I nærværende kapitel analyserer jeg de vejledende ministerielle dokumenter, som danner basis for den måde, der tales på om de tre skriftlige eksamensgenrer i det gymnasiale danskfag. Dokumentanalysen i dette kapitel får derfor først

for alvor betydning i samspillet med det foregående kapitel, hvor jeg har skitseret, hvordan der undervises i de skriftlige genrer i tre forskellige klasser. Og ligeledes i samspillet med afhandlingens analyser af elevers tekstproduktion og læreres stilladsering i relation til de to eksamensgenrer kronik og essay, som foretages i afhandlingens del III. Disse analyser vil dokumentere, at de valg og fravalg, der er gjort i ministeriets genrebeskrivelser, påvirker undervisningen i skriftlighed, herunder lærernes rettepraksisser.

Den kritik, som jeg rejser i min dokumentanalyse, tager afsæt i en opfattelse af, at en rationel måde at gå til implementeringsprocesser på er kendetegnende ved: 1) at dem, der definerer hvad, der implementeres, er informeret om relevant national som international forskning på området 2) at disse ansvarlige forholder sig til den kritik, der fremsættes offentligt, og til de tilbagemeldinger, de får fra dem, der udfører implementeringen i praksis 3) at ansvarlige for implementeringsprocesser forklarer og ekspliciterer eventuelle forandringer, der sker undervejs, således at modsætningsforhold to dokumenter imellem ikke efterlades ukommenterede.

### **3.5 Prøvegenrernes indlejring i brede, offentlige skrivegenrer**

De tre prøvegenrers navngivelse markerer, at det er hensigten at koble de tre prøvegenrer til offentlige genrer, hvis kulturelle og situationelle kontekst findes uden for en skolesammenhæng. Denne sammenkædning berøres ikke i bekendtgørelsens vejledning (Undervisningsministeriet 2010b), men udfoldes dels i censorevalueringerne, dels i en række af de øvrige vejledende dokumenter (Herskind 2006:2; Hansen 2007:19; Herskind 2007:16; Mose 2008a:10-12; Mose Hansen & Sørensen 2008:3; Mose & Eriksen 2011a:4-5). I de fire sidstnævnte referencer visualiseres relationen mellem prøvegenrer og autentiske genrer med følgende model:



Figur 3.1 Ministeriets model over relationen mellem prøvegenrer og autentiske genrer

Modellens formål er at tydeliggøre to pointer. Dels at de tre skolegenrer står i relation til hver sin autentiske, offentlige genre, dels at de tre prøvegenrer er meget mere afgrænsede og stramt defineret end disse offentlige genrer, som modsat prøvegenrerne overlapper hinanden i modellen.

Den første pointe etableres først og fremmest ved en gentagen brug af termen *autentisk(e)*. Ordet bruges i afsnit om genrerne og deres kommunikationssituation og desuden hyppigt om de offentlige genrer, som eksamensgenrerne er en del af; f.eks. fire gange i Herskind (2007), fem gange i Mose (2008), ni gange i Mose, Hansen & Sørensen (2008) og fire gange i Mose & Eriksen (2011a). Repetitionen stiger når antallet af næsten synonyme betegnelser som *almene* og *offentlige* medregnes.

Årsagen til den massive brug af disse ord er, at man herved får skabt et tydeligt skel mellem de nye prøvegenrer og andre skolegenrer, herunder også den tidligere så udskældte danske stil. Det underliggende ræsonnement er, at de tre nye skrivegenrer er mere meningsfulde end andre skolegenrer, fordi de låner tre autentiske genrers kommunikationssituation. I almindelige skolegenrer skrives der til en lærer eller en censor – i autentiske genrer til et reelt publikum. Som Herskind (2006) skriver: 'De tre genrer kan siges at være autentiske i den forstand, at de i forskellige varianter optræder i konkrete formidlingsmæssige sammenhænge i det offentlige rum' (Herskind 2006:2), og Mose efterfølgende: 'Genrerne findes – med en stor og interessant diversitet – i virkeligheden' (Mose 2008a:10).

Trods de gentagne anbefalinger af at koble reception af autentiske tekster til produktion af skoletekster diskuteres det ikke, om der findes mange eller få af sådanne autentiske tekster, der ligner skolegenrerne så meget, at det giver mening at læse dem som eksempeltekster på netop skolegenrerne. Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen har i et kritisk indlæg om definitionen af de tre prøvegenrer netop sat spørgsmålstegn ved, om det overhovedet vil være muligt for lærerne at finde sådanne gode eksempler på autentiske tekster (Rienecker & Jørgensen 2007:15). De tre lærere, hvis undervisning jeg beskrev i kapitel 2, udtrykte i de refererede interview enighed med denne kritik: ingen af dem fandt, at lighederne mellem de autentiske genrer og prøvegenrerne var slående nok til, at det ville give mening at bruge professionelle kronikker og litterære artikler som eksempeltekster i undervisningen. Selvom ministeriets repræsentanter må være bekendt med denne kritik adresseres den ikke nogen steder i dokumenterne. Tværtimod fremstilles koblingen mellem reception og produktion i alle dokumenter som uproblematisk og ligetil.

Ministeriets visualisering af prøvegenrerne som delmængder af autentiske genrer giver et billede af, at der ikke er nogen træk ved de tre prøvegenrer, som ikke findes i de autentiske, offentlige genrer. Ministeriet modificerer dog flere steder dette billede – genrerne er kunstige, bare ikke så kunstige som den danske stil var det:

Besvarelsen ved den skriftlige prøve i dansk på stx skal udfærdiges i en prøveversion af en autentisk, virkeligt forekommende genre: Litterær artikel, kronik eller essay. På den ene side har det været intentionen at fjerne så mange elementer af ”kunstighed” og inautenticitet fra prøveformen, som det er muligt, når det nu engang er en prøve, der er tale om (Mose & Eriksen 2011a:4; citatet gengiver næsten ordret Mose, Hansen & Sørensen 2008:2-3).

Ministeriet beskriver ingen steder dette kunstige i nærmere detaljer, og som vi skal se i afsnit 3.6, fremlægges kommunikationssituationen som en let definerbar størrelse.

Visualiseringen af de tre prøvegenrer med mindre cirkler end de tre autentiske genrer forklares i flere af dokumenterne med, at prøvegenrerne er afgrænsede og veldefinerede, mens de autentiske genrer består af en række forskelligartede tekstformer. Herskind (2007) beskriver de tre autentiske genrer som flydende: kronikken kan f.eks. bestå af så forskellige teksttyper som anmeldelser, fiktionstekster og videnskabelige artikler. De tre prøvegenrer defineres som ’typiske (klassiske) repræsentanter for de tre hovedgenrer’, der desuden er ’velafgrænsede i forhold til hinanden’ (Herskind 2007:16). I de to censorvejledninger beskrives de autentiske genrer som ’ustabile’ og ’mangfoldige’ genrer,

der i prøvegenrerne er beskåret således, at disse repræsenterer 'de mest centrale og karakteristiske træk for deres autentiske "modergenrer"' (Mose, Hansen & Søren 2008:3; Mose & Eriksen 2011a:4-5).

Denne diskurs, der opererer ud fra en dikotomi mellem det overlappende, rodede, inkonsekvente og komplekse på den ene side og det adskilte, veldefinerede, konsekvente og simple på den anden, usynliggør mulige overlap mellem de tre prøvegenrer. Og dette greb vælges på trods af, at størsteparten af ministeriets definitioner af de tre genrer netop består af fællesdefinitioner for alle tre genrer. Denne manglende sammenhæng mellem de mange fremhævede fællestræk for alle tre genrer og visualiseringen af genrerne som radikalt forskellige problematiseres eller diskuteres ingen steder i dokumenterne.

Relationen mellem prøvegenrer og de autentiske genrer fremhæves i stort set alle censorrapporter (Mose & Hansen 2008:14-15; Mose & Hansen 2009:18-19; Mose & Hansen 2010:13-14; Mose & Eriksen 2011b:19-20; Mose & Eriksen 2012:21; Mose & Eriksen 2012:33-36). 2012-rapporten gengiver som den eneste af de i alt syv censorrapporter citater fra autentiske avistekster som eksempler på to af prøvegenrernes fremstillingsformer, essayets refleksion og kronikkens diskussion (Mose & Eriksen 2012:26-29). Dette gentages i Eriksen (2013), og i Eriksen (2012) gives desuden et eksempel fra en avisklumme.

### **3.6 Prøvegenrernes situationelle kontekst: afsender, modtager og publikationsmedium**

Som sagt er et af argumenterne for at definere de tre prøvegenrer, at de tydeligt markerer en kommunikationssituation for eleverne, så de nemmere kan visualisere den læser, de skriver til. I det foregående kapitel redegjorde jeg for, hvordan ministeriet beskriver de kunstige prøvegenrer som meget mere simple end de autentiske parallelgenrer. Ministeriets beskrivelse af kommunikationssituationen er ligeledes yderst simpel og dertil homogen: dels beskrives der én fælles situation for alle tre genrer frem for én pr. genre, dels består definitionen af tre faste komponenter, hvoraf den første er den, der nævnes hyppigst: en modtagerdefinition, en afsenderdefinition og en definition af det format eller medie, eleverne skal forestille sig, deres tekster distribueres i.

Definitionen af de tre prøvegenrers intenderede modtager præsenteres i den samlede vejledende beskrivelse af faget: 'I alle tre genrer skal eleven udtrykke sig (...) henvendt til en litterært og almenkulturelt interesseret læser' (Undervisningsministeriet

2010b:27). Definitionen udpeger en læser, der på den ene side er dygtig til netop de ting, som vægtes i danskfaget i stx, men som samtidig ikke begrænser sig til at være en lærer eller en censor. Nominalsyntaxmet, *en litterært og almenkulturelt interesseret læser*, som udgør definitionen, gentages – dog nogle steder med udeladelse af *litterært* – i stort set alle de vejledende dokumenter inklusiv censorrapporter (Herskind 2006:3; Hansen 2007:19; Mose 2008a:13, 24, 25; Mose, Hansen & Sørensen 2008:6; Mose 2009a:1; Mose & Eriksen 2011a:4, 5-6, 13, Mose & Hansen 2008:14; Mose & Hansen 2009:19, 22; Mose & Hansen 2010:14; Weile & Eriksen 2013:24; Weile & Eriksen 2014:13; Eriksen 2012:7). I flere af dokumenterne gentages præcis denne formulering endda flere gange.

Det er bemærkelsesværdigt, at bekendtgørelsens definition af den intenderede modtager ikke udbygges i nogen af dokumenterne. Definitionen fremlægges kort, præcist og konsistent og kommer derved til at fremstå som selvindlysende selvfølgelig. Diskrepansen mellem en faktisk og en intenderet modtager, som underforstås i definitionen, forklares ikke i nogen af dokumenterne. Det diskuteres således ikke, om denne diskrepans er nem at operere med i praksis for eleverne, eller om eleverne faktisk i nogle henseender forventes at henvende sig til en anden modtager, der er langt mere indforstået med danskfaglig terminologi, analysemetode og erkendelsesinteresse end en almenkulturelt interesseret læser. Det diskuteres heller ikke, om der med fordel vil kunne knyttes mere genrespecifikke modtagerdefinitioner til hver af de tre genrer – bevidstheden om denne mulighed er ikke eksisterende i dokumenterne.

Gennem dokumenterne begrundes definitionen af den intenderede modtager med, at den tydeliggør vigtigheden af, at eleverne ikke skriver indforstået. I bekendtgørelsen formuleres dette forhold således: 'Det er en afgørende præmis for formidlingen, at den intenderede læser ikke forventes at have kendskab til de tekster og billeder, som indgår i opgaven eller i øvrigt inddrages i besvarelsen' (Undervisningsministeriet 2010:27). Fremhævelsen af, at der ikke må skrives *indforstået*, og at modtageren skal kunne følge fremstillingen *uden kendskab til materialet*, repeteres flittigt (Herskind 2006:3; Herskind 2007:14, 15; Hansen 2007:19; Mose 2008a:24; Mose, Hansen & Sørensen 2008:5-6; Mose & Eriksen 2011a:5-6, 9, 13; Eriksen 2012:2).

Samlet er modtagerdefinitionen altså kort og homogen og begrundes ud fra et enkelt formål. Modtagerbevidstheden skal sikre, at eleverne, når de skriver, lader som om, at

deres tekster ikke indgår i en genrekæde med opgaveforlæg og bedømmelse, men snarere i en autentisk situation knyttet til de tre autentiske genrer.

Ministeriet definerer ikke kun en fælles modtager for alle tre genrer, men også en fælles afsender. Denne *ideelle afsender* defineres som den dygtige elev: 'den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand' (Herskind 2006:3; Mose 2008a:13; Mose 2009:1; Mose, Hansen & Søren 2008:Appendix A; Mose & Hansen 2009:22). Ligesom definitionen af modtageren stiller definitionen af afsenderen udelukkende krav til elevernes viden. Den omhandler dermed ikke krav til elevernes kommunikative kompetencer, deres evne til at identificere sig med bestemte formål og roller eller deres fleksibilitet i forhold til at positionere sig selv og deres læsere på bestemte måder og i bestemte relationer til hinanden. Definitionen fremhæver ligesom modtagerdefinitionen heller ikke mere genrespecifikke krav. Afsenderdefinitionen repeteres ikke i samme omfang som modtagerdefinitionen. Den indgår ikke i bekendtgørelsens vejledning og medtages kun i fem af de øvrige vejledende dokumenter.

Ministeriet skaber således med afsender- og modtagerdefinitionen en temmelig kompleks og hypotetisk kommunikationssituation: modtageren defineres i relation til de autentiske genrer, mens afsenderen defineres i relation til prøvegenrerne. Eleven forventes dermed i relation til modtageren at placere sig i en *autentisk* kommunikationssituation, men skal samtidig forstå sig selv som del af en anden situation, nemlig skolesituationen. Dette understreges i flere af dokumenterne, hvor det fremhæves, at eleven netop skriver som elev og ikke som professionel skribent (Herskind 2006:3; Hansen 2007:19; Mose & Eriksen 2011a:4), men samtidig skal forestille sig, at de tekster, de producerer, skal publiceres i 'en publikation af almen interesse' (Herskind 2006:4; Herskind 2007:15; Mose 2008a:25; Mose, Hansen & Sørensen 2008:6; Mose & Eriksen 2011a:13).

Det må desuden bemærkes, at det virker noget kontraintuitivt, at der samtidig henstilles til, at eleverne ikke giver deres tekster et layout svarende til det, man typisk finder i disse publikationskanaler (Herskind 2006:4; Mose 2009a:1; Mose & Hansen 2009:22) – senere formuleret mildere som det, at et sådan layout ikke trækker op, men godtages, 'så længe det ikke virker forstyrrende for læsningen' (Mose, Hansen & Sørensen 2008:6; Mose & Eriksen 2011a:13).

Ligesom vi så det i definitionen af prøvegenrerne som autentiske genrer, forties og underkendes problematiske modsætninger i definitionen af genrernes situationelle

kontekst. Beskrivelserne af, at layout og afsenderpositionen skal tilpasses en skolekontekst samtidig med, eleverne skal orientere sig mod et bredt publikum og skrive til et offentligt medie, repeteres, uden at sammenblandingen af de meget forskellige situationer diskuteres eller forsvares. Definitionen fremstår, fordi den gentages med samme formuleringer om og om igen, objektiv, god og meningsfuld.

Fordi jeg i mine analyser senere i afhandlingen af elevernes kronikker og essay særligt undersøger den måde, eleverne positionerer sig selv og en implicit læser på, vil jeg her kort fremhæve de steder, hvor ministeriet beskriver, hvad eleverne skal gøre, for at appellere til eller engagere deres læser. Det er vigtigt at fremhæve, at disse beskrivelser ikke fremsættes som underbyggende elementer i genrespecifikke afsender- og modtager definitioner, men at afsender- og modtagerperspektivet i eksemplerne berøres som et sekundært element i beskrivelsen af f.eks. fremstillingsformer, strukturering eller argumentationsopbygning.

Begrebet *afsenderstemme* tematiseres kun i én beskrivelse. Her fremhæves det, at eleverne skal lære at 'skrive med en overbevisende, personlig og vedkommende stemme, i en form der appellerer til læseren.' (Mose & Eriksen 2011a:4; Mose & Eriksen 2011b:17; Mose & Eriksen 2012:19; Mose & Eriksen 2013:24). Formuleringen optræder første gang i censorvejledningen fra 2008, hvor den indgår i en karakteristik af den tidligere eksamensform:

Kun få eksaminander formåede at skrive med en overbevisende, personlig og vedkommende stemme i en form, der kunne appellere til læseren (Mose, Hansen & Sørensen 2008:2).

Den afsenderrelaterede stemmedefinition hverken udbygges eller nuanceres yderligere.

I de to censorvejledninger samt i Eriksens nyeste artikel (2013) indgår som sagt kommenterede elevtekster. Jeg har her samlet de steder, hvor bestemte anbefalinger begrundes med, at eleverne herved kan fastholde og engagere deres læsere:

- At der veksles mellem konkret og abstrakt. Både i den litterære artikel (Mose & Eriksen 2011a:17; Eriksen 2013:16); kronikkens diskussion (Eriksen 2013:29), og essayets refleksion (Eriksen 2013:14). Jeg giver eksempler på de betydninger, som ministeriets repræsentanter knytter til konkret og abstrakt i afsnit 3.10 i afsnittet om essayets primære fremstillingsformer.



- At kronikken indledes med en præsentation af emnet/fokusset/vinklen for kronikken, som leder hen til en præsentation af tekstmaterialet (Mose & Eriksen 2011a:18, Appendiks 5; Eriksen 2013:5, 7).
- At der i essayet og kronikken stilles både reelle og retoriske spørgsmål (Mose, Hansen & Søren 2008:26; Mose & Eriksen 2011a:18, 22; Eriksen 2013:12, 14, 29, 37).
- At afsenderen og modtageren i essayet ekspliciteres vha. personlige pronomener: afsenderen med *jeg* (Eriksen 2013:33-34, 35), afsenderen/modtageren med *vi* (Eriksen 2013:14), og modtageren vha. direkte læserhenvendelser. f.eks. 'Forestil dig en verden uden film' (Eriksen 2013:37, 39).
- At sproglige fejl undgås. For kronikkens vedkommende fremhæves bl.a. klodsede sætningskonstruktioner, stavfejl og idiomatiske fejl (Eriksen 2013:11) og for essayets vedkommende lange, urytmiske/unaturlige sætninger og et kluntet sprog (Eriksen 2013:14).

### 3.7 Prøvegenrernes danskfaglige træk

Som jeg har været inde på, var et af formålene med at indføre de nye prøvegenrer at gøre den skriftlige studentereksamen i dansk mere danskfaglig. I afsnit 3.2 viste jeg, at dette formål var todelt. Både de emner, eleverne skulle skrive om, og de metoder eller fremstillingsformer, som de skulle anvende, skulle være danskfaglige.

Den toleddede beskrivelse er gennemgående (Herskind 2006: 2,4; Herskind 2007:14, 15, 16; Hansen 2007:18, 20; Mose 2008a:19, 22; Mose, Hansen & Sørensen 2008:4,5; Mose & Eriksen 2011a:6, 11). Ordet *danskfagligt* bruges desuden ofte mange gange i hvert enkelt dokument og kobles enten til selve opgaverne eller til den tilgang, som elevernes forventes at løse opgaverne med.

I forhold til brugen af ordet *metode*, som både bruges i ministeriets overordnede vejledning og en række af de andre dokumenter, er det bemærkelsesværdigt, at det ikke specificeres om *metode* inkluderer alle de tre genrers fremstillingsformer, eller om det udelukkende refererer til den litterære artikels fremstillingsformer, *analyse*, *fortolkning* og *perspektivering*. Det skal desuden bemærkes, at der ikke i nogen af dokumenterne reflekteres over, at ordet bruges radikalt anderledes end det gør på universitetet, hvor *metodebegrebet* knyttes til *teoribegrebet* ved at være de måder, man inden for en specifik teoretisk ramme går til undersøgelsen på.

Et andet forhold ved definitionen af danskfagets metoder er, at det ikke begrundes, hvorfor det netop er de tre genrers fremstillingsformer, som jeg gennemgår i afsnit 3.10, der defineres som fagets centrale metoder. Som jeg har været inde på er de tre prøvegenrers fremstillingsformer de samme, som dem man testede i før reformen, men det diskuteres ikke, hvad der gør, at disse fremstillingsformer er danskfaglige, og heller ikke om der er tale om en udtømmende liste, eller om der findes andre danskfaglige fremstillingsformer, som lige så godt kunne have været udvalgt til at indgå i fagets prøvegenrer. Dette udgør dermed endnu et eksempel på, at en oplagt problemstilling forties, hvilket skaber en objektiverende effekt i dokumenterne: at fremstillingsformerne er (de mest) danskfaglige, fremstilles som så åbenlys en kendsgerning, at den ikke er nødvendig at forklare.

Denne objektivisering synes så meget desto mere problematisk, fordi netop valget af fremstillingsformer blev skarpt kritiseret fra flere sider. Ellen Krogh foreslår i et temanummer af Dansk Noter om de nye skriftlige prøvegenrer, at man erstatter essayet med en formidlingsopgave (Krogh 2007:11). Og Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen kritiserer valget af fremstillingsformer for ikke at afspejle danskfagets mål om at gøre eleverne studieparate. De valgte fremstillingsformer klæder kun eleverne på til de få fag på de humanistiske studier, hvor der arbejdes med skønlitteratur, og fravalget af metakommunikation og underrubrikker er desuden i modstrid med skrivetraditionen på universitetsuddannelserne (Rienecker & Jørgensen 2007:16-17).

Når valget af de tre genrer i så høj grad begrundes med, at de er danskfaglige, er det bemærkelsesværdigt, at man andre steder gradbøjer de tre genrers danskfaglighed. Her beskriver man, at essaygenren pga. sit emnefokus ikke er så strengt danskfagligt defineret som de andre eksamensgenrer (Herskind 2006:3; Mose & Eriksen 2011a:7; Eriksen 2012:5; Eriksen 2013:33). Det er desuden mærkværdigt at det modstridende i at skulle skrive danskfagligt i genrer, der indgår som delmængder i offentlige genrer og henvender sig til et bredt, kulturelt interesseret publikum, ikke tematiseres i dokumenterne. Særligt når dette forvirrer både lærere, elever og censorer, sådan som Nina udtrykker det i et interview (se evt. afsnit 2.6).

Definitionen af kronikken har som sagt rykket sig siden, genrerne blev præsenteret, fordi man fra 2010 har indlemmet kronikopgaver i opgavesættene, som ikke har et snævert danskfagligt emne.

### 3.8 Prøvegenrerens fokus, struktur og inddragelse af tekster

Ministeriet udstikker forskellige retningslinjer for, hvordan eleverne skal forme deres opgaver. En af retningslinjerne er en specifikation af, at eleverne skal strukturere deres opgaver ud fra et fokus som angives i opgaveformuleringerne (Hansen 2007:20). For den litterære artikel er der tale om et *tekstfokus*, mens kronikken har fokus på *en problemstilling/et emne* og essayet på *et emne/et begreb* (Herskind 2006:3; Mose 2008a:13; Mose 2009:1). Elevernes besvarelser bedømmes på, om de henholdsvis *fastholder fokus* og er velstrukturerede med progression (Undervisningsministeriet 2010b:30; Herskind 2006:2, 4; Mose 2008a:20; Mose, Hansen & Sørensen 2008:5; Mose & Eriksen 2011a:11). At holde et fokus beskrives desuden som det afgørende i forhold til at give besvarelsen *en rød tråd* og *tydeliggøre overgangene fra det ene delemne til det næste* (Mose & Hansen 2008:15; Mose & Hansen 2009:19, Mose & Hansen 2010:14).

Ministeriet angiver ikke i nogen af deres beskrivelser en klart defineret struktur med individuelle og faste strukturelementer for de tre genrer, som eleverne forventes at følge. De få gange de kommer ind på emnet, gives der flere modeller, og det fremhæves, at der også er andre strukturingsmuligheder (Mose, Hansen & Sørensen 2008:7; Mose & Eriksen 2011a:14). Det er klart, at fremstillingsformerne kan ses som sådanne elementer (tydeligst for den litterære artikel og kronikken), men som jeg vil vende tilbage til i afsnit 3.10, antydes det kun, at fremstillingsformerne er strukturelementer. I stedet fremhæver ministeriet gang på gang et andet flydende strukturingsprincip, hvor det er op til den enkelte elev at vinkle sin tekst ud fra opgavens overordnede fokus og at finde en struktur, som passer til netop denne individuelle vinkel:

Opgaven (...) skal have et fast, gennemgående fokus, der på pædagogisk vis sikrer, at læseren bliver ledt gennem tekst- eller emnebehandling uden at miste overblikket. Enhver iagttagelse skal naturligt ledes videre til den næste iagttagelse – der skal være glidende, logiske overgange mellem de enkelte afsnit, og læseren må aldrig efterlades med en følelse af at blive trukket fra det ene til det andet uden helt at kunne gennemskue meningen med det. Helt centralt er det, at eleven inden for opgaveformuleringens rammer vælger en vinkel på tekstmaterialet, emnet eller problemstillingen, der motiverer og styrer den samlede fremstilling. (Mose & Eriksen 2011a:6)

Lidt længere fremme i teksten, i et afsnit om faglighed, forklares det endvidere, hvordan skribenten skal afstemme brugen af danskfaglige begreber med den valgte vinkel:

Den enkelte besvarelse skal anlægge en gennemtænkt vinkel på stoffet, hvor de danskfaglige iagttagelser tjener et klart og gennemsigtigt formål i forhold til besvarelsens overordnede projekt. (Mose & Eriksen 2011a:6).

Fravalget af en gængs skrivepædagogisk praksis, hvor man grundigt beskriver genrers strukturelementer og opbygning, kan tolkes som et udtryk for, at man, selvom man ønsker at definere skrivegenrer, ikke ønsker prøvegenrer forstået som genreskemaer, men tværtimod ønsker at give eleverne frie rammer. Et sådan ønske er i overensstemmelse med den romantiske diskurs, hvor originalitet betragtes som danskfagets mest yndede dyd, som jeg i afsnit 3.3 ud fra Pidal Hansen fremhævede var en almindelig danskfaglig diskurs.

Ministeriets beskrivelser af opgavefokus og vinkling betyder, at de ikke kommenterer, om eleverne skal bruge strukturerende metasprog. I lighed hermed afviser de helt, at eleverne må bruge underrubrikker og mellemrubrikker i essays, men åbner for, at eleverne kan bruge dem i de to andre genrer. De pointerer dog, at det ikke er noget krav (Herskind 2006:4; Mose 2008a:13, 26; Mose, Sørensen & Hansen 2008:6; Mose 2009:1; Mose & Eriksen 2011a:13; Mose & Hansen 2008:15; Mose & Hansen 2009:19-20). Det er dermed ikke bare op til eleven at vælge en struktur, men også at vælge hvordan strukturen markeres.

I forhold til inddragelsen af tekstmaterialet bedømmes opgaverne på, om 'det tilknyttede tekstgrundlag inddrages med vægt.' (Undervisningsministeriet 2010b:30; Herskind 2006:4; Mose 2008a:21; Mose, Hansen & Sørensen 2008:5; Mose & Eriksen 2011a:11). Vægten bestemmes af genrens fokus på enten tekst, problemstilling eller emne. Der skal indgå flere citater i den litterære artikel, end i kronik og essay (Mose, Hansen & Sørensen 2008:6; Mose & Eriksen 2011a:13). Et forhold, ministeriet lægger vægt på, er de formelle krav: i litterære artikler skal der – modsat i de to andre genrer – angives linjenummer ved citater (Herskind 2006:3; Mose 2008a:13; Mose, Hansen & Sørensen 2008:6; Mose & Eriksen 2011a:13; Mose & Hansen 2009:22).

I dokumenterne frem til 2011 fylder formelle og layoutmæssige restriktioner relativt meget. I stil med bestemmelserne angående brugen af rubrikker og angivelsen af linjetal ved citaterne angives det i tre dokumenter, og i et af disse hele tre gange, at eleverne ikke må bruge noter, men skal indarbejde information om eksterne kilder i brødteksten (Mose 2008a:5, 13, 25; Mose, Hansen & Sørensen 2008:6; Mose & Eriksen 2011a:13). Dette begrundes udelukkende med, at de tre genrer ikke er akademiske genrer.

Samlet gælder det altså, at ministeriet i de fælles beskrivelser for alle tre genrer særligt fremhæver elevernes vinkling, som det, der strukturerer den enkelte opgave, og undlader at beskrive mere overordnede struktureringsprincipper for genrerne. Ministeriet beskriver struktureringen som noget, der skabes ud fra 1) det fokus, som udpeges i opgaveformuleringen, og 2) elevens selvstændige vinkling. Relationen mellem fokus og vinkling forklares ikke nærmere og fremstilles dermed som ukompliceret og ligetil. Samtidig gør ministeriet især fra 2006-2011 meget ud af at beskrive genreformalier.

### **3.9 De sproglige krav til de tre prøvegenrer**

De sproglige krav formuleres først og fremmest som en række generelle krav på tværs af de tre genrer. Her fremhæves det at eleverne skal formulere sig klart og korrekt, sammenhængende (mht. kohærens og kohæsion) samt ræsonnerende og fagligt (f.eks. Undervisningsministeriet 2010b:27, 30; Herskind 2006:2, 4; Herskind 2007:14-16; Hansen 2007:19; Mose 2008a:19-20; Mose, Hansen & Sørensen 2008:5, 7; Mose & Eriksen 2011a:10, 14). Disse krav repeteres gennem dokumenterne, også i censorrapporterne.

I flere dokumenter argumenteres der desuden for, at elevernes genrebevidsthed afspejler sig i besvarelsernes sprog. Den essayistiske, overvejende form adskiller sig både sprogligt og kompositorisk fra den litterære artikels analyse. Kronikkens 'på den ene side på den anden side'-argumentationsform hører desuden ikke hjemme i et reflekterende essay (Mose & Eriksen 2011a:14).

Der gives også forslag til karakteristiske ord og vendinger for de tre genrer. For den litterære artikels vedkommende f.eks. 'forløbskomposition; én fortolkningsmulighed er, at.' For kronikken f.eks. 'hovedsynspunktet; argumentationen halter; derfor må vi konkludere.' Og for essayet f.eks. 'det kan ved første øjekast forekomme paradoksalt, at; ved nærmere eftersyn; vi kan ikke uden videre afgøre' (Mose 2008a:14, Mose 2009a:1 m.fl.).

I en række af de nyere dokumenter fremhæves desuden forskellige genrespecifikke sprogtræk, f.eks. at der i essayet skal benyttes 1) stilistiske virkemidler, troper og figurer (Mose & Eriksen 2012:30; Weile & Eriksen 2013:36; Eriksen 2013:51, 54, 64) 2) metasproglige formuleringer som ekspliciterer en igangværende refleksions- og erkendelsesproces (Eriksen 2013:50). Samt at skribenten i kronikkens redegørelse skal hæve

sig sprogligt op over tekstmaterialet (Mose & Eriksen 2011a:10; Mose & Eriksen 2011b:20; Wiele & Eriksen 2014:19).

### 3.10 Prøvegenrerens fremstillingsformer

Når genrerne præsenteres hver for sig, sker det først og fremmest ved at introducere et sæt af genredefinierende og genreadskillende fremstillingsformer. Tabel 3.2 viser de forskellige fremstillingsformer, som knyttes til de tre genrer i ministeriets forskellige dokumenter. Gennem dokumenterne er der særligt tre fremstillingsformer for hver af genrerne, der nævnes hyppigt. Disse er markeret med fed og behandles i det følgende som kerne-fremstillingsformer.<sup>24</sup>

De øvrige fremstillingsformer er medtaget i langt færre dokumenter. Dels indgår de i en oversigt, som svarer til den, der er repræsenteret i 3.2 (Mose 2008a:27; Mose, Hansen & Sørensen 2008:7; Mose & Eriksen 2011a:14). Dels indgår de hver for sig en række andre steder i dokumenterne. Essayet 'afsøgning' og kronikkens 'argumentation' indgår f.eks. i den elevvenlige oversigt (Mose 2009).

<u>Litterær artikel</u>	<u>Kronik</u>	<u>Essay</u>
Præsentation	Præsentation	Præsentation/åbning
<b>Analyse</b>	<b>Redegørelse</b>	Afsøgning
Dokumentation	<b>Karakteristik</b>	<b>Undersøgelse</b>
<b>Fortolkning</b>	<b>Diskussion</b>	<b>Overvejelse</b>
<b>Perspektivering</b>	Argumentation	<b>Refleksion</b>
	Konklusion	Afrunding

Tabel 3.2 Oversigt over de fremstillingsformer som genrerne beskrives vha. i ministeriets dokumenter

Kun én fremstillingsform, præsentation, går igen i alle tre genrer, ellers er der ingen overlap. Resultatet er, at genrerne fremlægges for eleverne som radikalt forskellige, fordi de nødvendiggør hver sine særegne handlinger, herunder hver sin måde at arbejde med og

<sup>24</sup> De ni primære fremstillingsformer fremhæves hver for sig, sammen eller sammen med andre i de følgende dokumenter: Undervisningsministeriet 2010b:27; Herskind 2006:2; Herskind 2007:14-15, 19; Hansen 2007:19-22; Mose 2009:1; Mose 2008a:9, 13, 27, 28; Mose 2008b:1; Mose, Hansen & Sørensen 2008:7-9, appendix A; Mose & Eriksen 2011a:8, 10, 14, 18, 20-21; Eriksen 2012: 3-4, 6-8, 13, 16-17, 21-22; Eriksen 2013:12, 14, 15, 19, 21-26, 32-33, 44-48, 50, 59-60, 62; Mose & Hansen 2008:14; Mose & Hansen 2009:18, 22; Mose & Hansen 2010:13; Mose & Eriksen 2011b:18-23; Mose & Eriksen 2012:19-24; Weile & Eriksen 2013:25-38; Weile & Eriksen 2014:14-17, 19.

præsentere et tekstmateriale på. Det skal dog bemærkes, at der særligt i de tidligste udgivelser gøres opmærksomt på, at genrerne deler en række mere grundlæggende fremstillingsformer, som fx resumé, karakteristik og sammenfatning, der rækker ud over det rent danskfaglige, men som bør trænes, fordi de udgør et fundament i alle tre eksamensgenrer (Herskind 2006:2; Hansen 2007:19; Mose 2008a:15).

Jeg vil i den følgende analyse af ministeriets beskrivelse af genrerne fremstillingsformer koncentrere mig om de dele, der omhandler to af de temaer, jeg har behandlet i dokumentanalysens foregående kapitler, dels genrespecifikke struktureringsprincipper, dels kommunikationssituationsbevidsthed. Analysen er tilrettelagt, så den peger frem mod analyserne af afsender- og modtagerpositioneringer i afhandlingens del III. Derfor analyseres og diskuteres udelukkende de genrespecifikke beskrivelser af essay- og kronikgenren.

### **Ministeriets beskrivelser af essayets og kronikkens indledning og afslutning**

'Præsentation' indgår som sagt i flere dokumenter fra 2008 og frem som en fælles fremstillingsform for alle tre genrer, hvorimod genrerne afslutning beskrives med hver sin genrekarakteristiske fremstillingsform. I kronikken skal der 'konkluderes', i essayet 'afrundes'. Nærmere beskrivelser af disse fremstillingsformer findes først og fremmest i dokumenterne fra 2011 og frem.

Overordnet bruges der en række diffuse begreber til at definere 'præsentation', 'konklusion' og 'afrunding' med. Der beskrives flere steder overordnet to formål, som præsentationer i begge genrer skal honorere: 'læseren [skal] fanges og gøres interesseret' og 'emnet skal præsenteres og afgrænses.' (Mose & Eriksen 2011b:17; Mose & Eriksen 2012:19; Weile & Eriksen 2013:25; Weile & Eriksen 2014:13). Anderledes formuleret: 'man indleder med et både fængende og præsenterende anslag' (Mose & Eriksen 2011a:5) og 'fængende og levende indledning/anslag' (Eriksen 2013:58, 62; Weile & Eriksen 2013:31, 35). Kronikkernes konklusioner og essayenes afrundinger defineres desuden flere steder ens: de skal være 'klare og overbevisende' (Weile & Eriksen 2013:26, 29; Weile & Eriksen 2014 s.14, 16), 'overbevisende' (Weile & Eriksen 2014:15) og 'naturlige' (Weile & Eriksen 2013:25; Weile & Eriksen 2014:13-14, Eriksen 2013:58; 62).

Et andet træk, som fremhæves som et fællestræk ved genrerne præsentationer, er, at disse anslag skal være vinklede. Også her kopieres samme formuleringer fra

genrebeskrivelse til genrebeskrivelse (Eriksen 2013:21, 32; Mose & Eriksen 2012: 21, 24; Weile & Eriksen 2013: 29, 31, 32, 34, 35; Weile & Eriksen 2014:14, 16, 19, 20).

At indledning og afslutning skal forbindes meget eksplicit, er endnu et træk, der fremhæves i fællesbeskrivelserne for alle tre genrer (Weile & Eriksen 2013:25; Weile & Eriksen 2014:13), og desuden i de individuelle genrebeskrivelser, hvor enslydende sekvenser kopieres fra genre til genre (Eriksen 2013:32, 58, 59, 62; Weile & Eriksen 2013:29, 31, 34,35; Weile & Eriksen 2014:14, 16).

I dokumenterne gives der flere steder mere konkrete anvisninger til, hvordan kronikken og essayets indledning bedst struktureres. For kronikkens præsentation beskrives der først og fremmest to strukturelementer, for essayets fire. I kronikken skal eleverne indledningsvis præsentere deres vinkel på opgavens emne ved at udpege en generel problemstilling. Denne emneafgrænsning skal desuden kobles til en præsentation af tekstmaterialet og dets hovedsynspunkt (Mose & Eriksen 2011a:18, appendiks 5; Eriksen 2013:5, 7, 59; Mose & Eriksen 2011b:19; Mose & Eriksen 2012:21-22; Weile & Eriksen 2013:31-32).

For essayet anbefales det for det første, at eleverne indleder med at angive deres 'personlige udgangspunkt for de forestående overvejelser og refleksioner', hvilket kan indbefatte en eksplicit selvreference til 'det skrivende subjekt' samt poetisk sprogbrug (Mose & Eriksen 2011a:21). Denne selvreference kan kombineres med, at skribenten metaskriftligt beskriver sine omgivelser og tanker i det her-og-nu, hvor der skrives (Eriksen 2013:9). For det andet anbefales det, at eleverne både motiverer læseren og samtidig tydeliggør sin egen motivation (Mose & Eriksen 2012:24; Eriksen 2013:63; Weile & Eriksen 2013:35). Der kan f.eks. bruges retoriske spørgsmål til at vise essayistens undren (Eriksen 2013:9). For det tredje anbefales det, at eleverne introducerer og knytter de forestående refleksioner og overvejelser til det personlige afsæt (Eriksen 2013:9). For det fjerde at eleverne præsenterer tekstmaterialet helt kort (Eriksen 2011a: appendiks 5). Som henvisninger afslører, er alle fire strukturelementer ikke beskrevet samlet i ét dokument, men står spredt ud over flere.

Kronikkens konklusion og essayets afrunding beskrives i flere af de tidligste dokumenter som hinandens modsætninger, således at kronikken behandler sit emne 'mod afsluttethed', mens essayet behandler sit emne 'mod åbning' (Mose 2008a:3; Mose 2009a). Det samme beskrives vha. en tragtmetafor i to andre dokumenter: kronikken starter bredt og



ender i en konklusion og visualiseres derfor af en tragt med spidsen nedad; essayet starter i et afgrænset udgangspunkt og slutter af med at have introduceret en række refleksioner og overvejelser uden at have produceret et samlet resultat – den visualiseres derfor med en tragt, der har spidsen opad (Herskind 2006:3; Hansen 2007:22).

Kronikken afsluttes med en konklusion, men om denne består i en personlig stillingtagen eller blot i en sammenfatning af de synspunkter, der er blevet præsenteret, er der delte meninger om. I Herskind (2007) beskrives det, at kronikkens 'konkluderende sammenfatning (...) ikke (nødvendigvis) omfatter en egentlig personlig stillingtagen.' (Herskind 2007:15). I de senere dokumenter finder man beskrivelser, der peger i en anden retning end Herskinds: dels fremhæves det, at det er problematisk, at mange 'bruger en sammenfatning af stilens pointer som konklusion' (Eriksen 2013:22; Weile & Eriksen 2013:29); dels fremhæves det, at eleverne skal markere 'en personlig holdning til emnet – gerne på en interessant eller lidt skæv måde' (Eriksen 2013:59; Weile & Eriksen 2013:32). I et eksempel roses det i tråd hermed, at en elev i konklusionen både formulerer et modsvar til tekstoplægget og samtidig positionerer sig i forhold til den overordnede problematik (Eriksen 2013:8).

Disse forskydninger i, hvad der beskrives som genrebetegnende, kommenteres ikke. Det er ikke sådan, at man i de sene dokumenter adresserer og tager afstand fra Herskinds beskrivelse af en mere objektiv sammenfatning. Her er altså endnu et eksempel på den generelle tendens til, at uoverensstemmelser og selvmodsigelser ikke fremhæves og diskuteres.

Beskrivelserne af essayets afrunding er mere samstemte end dem af kronikkens konklusion. Man frabeder sig i flere dokumenter entydige/egentlige konklusioner, og ønsker i stedet 'velovervejede pointer' (Herskind 2007:16), 'åbne overvejelser og pointer (...) hvor læseren kan fortsætte refleksionerne' (Mose, Hansen & Sørensen 2008:8-9; Mose & Eriksen 2011a:20-21), 'en klar og overbevisende afrunding' (Eriksen 2013:32; Weile & Eriksen 2013:34) og 'naturlig afrundende afslutning' (Eriksen 2013:62; Weile & Eriksen 2013:35).

Der gives også enkelte konkrete forslag. Der gives to eksempler på, at en god måde at afrunde sit essay på er at vende tilbage til en i anslaget etableret metaskriftlig beskrivelse af den specifikke og igangværende situation, hvor skrivningen finder sted, samt at dette gøres på en måde, så det er tydeligt, at man som elev i afrundingen befinder sig 'på et højere bevidsthedsniveau' end i anslaget (Eriksen 2013:9, 40). I et andet eksempel roses

en elev for at lave en rød tråd ved at lade et bestemt billede, der består af en dikotomi, gå igen og udvikle sig fra anslag til afrunding (Mose & Eriksen 2011a:21). Desuden gives der lignende, men mere generelle beskrivelser af forskellige måder at koble afrunding og anslag: 'Afrund dit essay med overvejelser, en spidsformulering, et billede, et eksempel eller lignende der peger tilbage på anslaget' (Eriksen 2013:63; Weile & Eriksen 2013:35). I et tidligere dokument foreslås det, at eleverne afrunder med, at de 'foreslår flere spørgsmål, der kan stilles/overvejelser, der kan gøres' (Mose 2008b:2).

Alt i alt tegnes et billede af genrebeskrivelser, der har udviklet sig over tid. De senere dokumenter giver bl.a. i kraft af en række konkrete eksempler langt mere nuancerede beskrivelser af de handlinger, som eleverne skal udføre, når de indleder og afslutter deres essays og kronikker, end dokumenterne frem til 2011 gør. Denne tendens gælder, som vi skal se, også for beskrivelserne af fremstillingsformerne.

#### **Ministeriets beskrivelse af kronikkens primære fremstillingsformer**

I de tidlige dokumenters korte definitioner fremhæves det, at eleverne i kronikken skal redegøre for synspunkter i den stillede opgaves tekstmateriale og karakterisere tekstens retoriske forside, herunder undersøge argumentationsformen i tekstmaterialet (Undervisningsministeriet 2010:27; Herskind 2006:2; Herskind 2007:15; Mose, Hansen & Sørensen 2008:8).

Disse meget korte beskrivelser af redegørelse og karakteristik udvikles i betragtelig grad i de senere dokumenter. I dokumenterne fra 2011 og 2012 fremhæves det, at eleverne i deres redegørelse skal: 1) indlede med at definere tekstens hovedsynspunkt(er) og undgå kronologiske referater 2) være objektiv 3) citere centrale passager og løbende henvise til teksten/forfatteren. For karakteristikken fremhæves det endvidere, at eleverne skal karakterisere de dele af tekstmaterialet, der er relevante i forhold til tekstens synspunkter, og formidle tekstens særlige sproglige/stilistiske/argumentatoriske kendetegn. Der angives desuden en lang række danskfaglige analyseredskaber, som kan tages i brug, hvis det er relevant i den individuelle tekst, herunder patos, logos, etos, påstand, belæg, hjemmel, ironi, sarkasme, ordspil mm. (Mose & Eriksen 2011a:9; Mose & Eriksen 2011b:20-21; Mose & Eriksen 2012:22-23). Beskrivelserne i Eriksen (2012) er stort set enslydende, og Eriksen (2013) beskriver og eksemplificerer henholdsvis en såkaldt kedelig og en god karakteristik samt en såkaldt vellykket sammenskrivning af en redegørelse og en karakteristik. Ligeledes

eksemplificeres sammenskrivning af redegørelse og karakteristik i censorrapporten fra 2011 (Mose & Eriksen 2011b:21-22). I begge dokumenter forklares det, at man – hvis man evner det – kan vælge at sammenskrive redegørelse og karakteristik, men at man ellers bør lade karakteristikken følge efter redegørelsen.

Selvom censorrapporterne fra 2013 og 2014 opbygges anderledes end de to foregående, medtager de i det store hele de samme beskrivelser af kronikken som disse. Censorrapporten fra 2013 leverer dog som tillæg eksempler på formuleringer, der er typiske for redegørelser, f.eks. 'Teksten fokuserer først og fremmest på (...)', og for overgangen mellem redegørelser og karakteristik, f.eks. 'et retorisk spørgsmål: "Og hvordan argumenterer XX så for dette let provokerende synspunkt?"' (Weile & Eriksen 2013:32).

Beskrivelsen af kronikkens diskussion nuanceres og uddybes ikke bare over tid, den forandrer sig også. I de tidlige dokumenter beskrives diskussionen som en neutral og argumenteret afvejning af synspunkter, der er relevante i forhold til det emne eller den problemstilling, som behandles i kronikken (Undervisningsministeriet 2010:27b; Herskind 2006:2; Herskind 2007:15). Men i censorvejledningen fra 2008 tilføjes det, at diskussionen – der stadig skal være en neutral og argumenterende afvejning – samtidig 'kan være personlig i den forstand, at eleven kan vælge synspunkter, som ikke er repræsenterede i materialet, og som derfor kan være elevernes egne.' (Mose, Hansen & Sørensen 2008:8). Denne åbning over for mere personlige synspunkter tages desuden et skridt videre i den næste censorvejledning, der gengiver passagen ovenfor, dog med en væsentlig ændring: diskussionen ikke blot 'kan', men 'bør' være personlig – så længe den 'først og fremmest' er 'en neutral og argumenteret afvejning af emnet' (Mose & Eriksen 2011a:18).

Beskrivelsen af den personligt engagerede afsender fastholdes i de nyeste dokumenter. Her beskrives det at 'diskussionen både oplyser, underholder og fastholder læseren' (Eriksen 2013:27-29) samt at 'eleverne skal (...) skrive en diskussion med engagement og personlighed; diskussionen skal afspejle en *vilje* til at forfægte sine egne synspunkter' (Weile & Eriksen 2013:29; Weile & Eriksen 2014:14). Det personlige skal dog, fastholdes det, forbindes med en saglig tilgang (Weile & Eriksen 2013:33). Og så må eleverne ikke, på trods af det personlige engagement, eksplicitere afsender-jegets stillingtagen ved at skrive 'jeg mener' og 'jeg synes'. De skal i stedet bruge formuleringer som 'spørgsmålet er om...'; 'Kunne man anlægge en helt anden synsvinkel på debatten?' (Weile & Eriksen 2013:33).

I censorrapporten fra 2012, hvor forskellene mellem kronikkens diskussion og essayets refleksion trækkes op, gives der et eksempel på en professionel skribents diskussion. Skribenten roses her i samklang med beskrivelserne i de andre rapporter for 1) sine skarpskårne synspunkter, 2) tydeligt at markere, at hun brænder for sin sag, 3) sin viden om emnet, 4) at hun modstiller holdninger, 5) at hun ikke skriver 'jeg', men i stedet skriver 'man' og 'vi' for derved at formulere almengyldige sandheder ('sagen er, at vi udmærket godt ved'), samt vise holdninger vha. ordvalg og stil (f.eks. 'Og samtidig afsløres fra samme side en forbløffende mangel på indsigt') (Mose & Eriksen 2012:28-29, denne del af rapporten gengives ordret i Eriksen 2013:48-53). I Eriksen 2013 gives desuden eksempler på og beskrivelser af gode og svage diskussioner, og i Eriksen 2012 gives der forslag til øvelser i at skrive en vinklet og engageret diskussion. I dette som i et andet dokument anbefales det at bruge retoriske spørgsmål i overgangen mellem diskussionens 'objektive' og 'subjektive' del (Eriksen 2012:11; Weile & Eriksen 2013:33).

Hvad angår diskussionen veksler det lidt, hvor meget der efter ændringen af fagbilagene i 2010 lægges vægt på, at eleverne skal inddrage af danskfaglig viden. Overordnet beskrives diskussionen fortsat som faglig og saglig, - men som en der kan række ud over det rent danskfaglige (se f.eks. Mose & Eriksen 2011b:22; Weile & Eriksen 2013:29).

### **Ministeriets beskrivelse af essayets primære fremstillingsformer**

Struktureringsprincippet, der er gennemgående for beskrivelserne af kronikgenrens primære fremstillingsformer, hvor fremstillingsformerne beskrives hver for sig og som regel i samme rækkefølge (redegørelse, karakteristik og diskussion), gør sig ikke på samme måde gældende i beskrivelserne af essaygenren.

I de tidlige dokumenter er de individuelle beskrivelser af essaygenren ligesom beskrivelserne af kronikken korte. I disse dokumenter nævnes de tre fremstillingsformer, *undersøge*, *overveje* og *reflektere*, gang på gang, uden at de defineres eller eksemplificeres. Én ting fremhæves dog, nemlig at eleverne skal undersøge, overveje og reflektere med afsæt i 'faglig viden og indsigt' (Undervisningsministeriet 2010b:27; Herskind 2006:3).

I de to censorvejledninger fremhæves det, at essayet 'har et danskfagligt udgangspunkt', men her pointeres det, at eleverne gerne må 'overskride de snævre danskfaglige overvejelser over og undersøgelser af emnet', og at de i høj grad selv sætter

dagsordenen, for, fremhæves det, 'i vurderingen indgår (...) om eleven selv tilføjer interessante og vedkommende overvejelser og undersøgelser' (Mose, Hansen & Sørensen 2008:8-9 Mose & Eriksen 2011a:20). I det seneste af dokumenterne tilføjes det desuden, at eleverne udover at inddrage tekstmaterialet skal inddrage viden om f.eks. 'tekster, film, billeder, historiske situationer eller debattemner i samtiden.' Og dertil skal de sørge for, at denne viden 'indgår naturligt i de samlede overvejelser og har en gennemskuelig funktion i forhold til essayets helhed.' (Mose & Eriksen 2011a:10). Essaygenren etablerer dermed måske i særlig høj grad forventninger til eleverne om, at de skal udfolde sig originalt.

Som beskrevet forventes det, at eleverne allerede i essayets indledning præsenterer personlige sansninger, oplevelser og tanker, og evt. metaskriftligt bruger de umiddelbare omgivelser som afsæt for de videre refleksioner, overvejelser og undersøgelser. I dokumenterne fra 2011 og frem vælger man i de fleste dokumenter at forklare og eksemplificere netop refleksionens bevægelse fra konkret til abstrakt og tilbage igen. De andre to fremstillingsformer forbigås derimod i tavshed. I censorevalueringen fra 2011 beskrives forskellige øvelser i at skrive konkret og abstrakt og give klassekammerater feedback, som kan laves på klassen (Mose & Eriksen 2011b:23-24). I Eriksen (2013) indgår instruktioner til en lignende øvelse. Her vedlægges desuden en professionel skribents korte tekst med refleksioner, som skal fungere som inspirationskilde for eleverne, når de skriver (Eriksen 2013:13-17).

I 2012-censorevalueringen lægges der særlig vægt på at forklare, hvad der menes med konkret og abstrakt. Dels opstilles en liste med forskellige typer:

Det konkrete kan være personlige oplevelser (ikke private); sanset virkelighed; eksempler fra kunstens verden (fx film eller litteratur); aktuelle (...) og historiske problemstillinger med relevans for emnet (...). Det abstrakte kan være filosofiske, religiøse, samfundsfaglige, sociologiske, psykologiske, litterære overvejelser og refleksioner; overvejelser og refleksioner over abstrakter som nationalitet, individ/omverden, identitet, medialisering, fakta-fiktion, postmodernitet; inddragelse af tænkere og forfattere der har beskæftiget sig med emnet; begreber og fagtermer – eleven skal i sine abstrakte refleksioner forsøge at *begrebsliggøre* det konkrete. (Mose & Eriksen:2012:25 – gengives i Eriksen 2014:48)

I dokumentet gives der desuden et eksempel på, hvordan en professionel skribent reflekterer. Her kommenteres en række forbilledlige træk i forhold til essaygenren, herunder ekspliciteringen af afsenderjeget/jegets tanker/jegets oplevelser; bevægelsen mellem 'jeg' og 'vi/os'; eksplicitering af her og nu-overvejelser; metasproglige og metakommunikative

formuleringer; et billedrigt sprog; bevægelser mellem konkrete iagttagelser/sansninger og teoretisk funderede overvejelser og spørgsmål (Mose & Eriksen:27-28 – gengives i Eriksen 2014:50-51).

I 2013- og 2014-rapporterne opsamles elementer fra de to foregående års rapporter, og der tilføjes ikke noget nyt. Nogle af disse opsamlinger gengives desuden i Eriksen (2014).

I tråd med at beskrivelserne af de primære fremstillingsformer i kronikken og af de genretypiske handlinger i essayet bliver længere og mere detaljerede med årene, gives der også flere eksempler. Jeg har allerede været inde på en række af de dokumenter, hvor elevafleveringer er citeret eller vedlagt i sin helhed. Samlet ser listen således ud: I den første censorevaluering vedlægges ét eksempel pr. genre (Mose, Hansen & Sørensen 2008:12-28); i den næste censorevaluering vedlægges seks litterære artikler, seks kronikker og tre essays (Mose & Eriksen 2011a:5. appendiks) og Eriksens seneste artikel indeholder ca. 30 klip fra forskellige elevtekster, der repræsenterer alle tre genrer (Eriksen 2014). Desuden gengives der klip fra elevkronikker i yderligere et dokument (Mose & Eriksen 2011b:21-22). I kommentarerne i disse dokumenter indgår vurderinger af elevernes redegørelser, karakteristikker og diskussioner for kronikkernes vedkommende. For essayenes vedkommende kommenteres elevernes evne til at bevæge sig reflektivt frem og tilbage mellem det konkrete og det abstrakte hyppigt, og ligeledes deres evne til ikke at forfalde til diskussion. Alle kommentarerne vurderer således elevteksterne ud fra de ekspliciterede bedømmelseskriterier i dokumenternes øvrige dele.

Desuden refereres der i et par af dokumenterne til specifikke professionelle tekster, der på en række punkter er forbilledlige inden for eksamensgenrerne: for alle tre genrer (Mose 2008a:12) og specifikt for kronikkens diskussion og essayets refleksion (Mose & Eriksen 2012:25-30; Eriksen 2013:13-14, Eriksen 2013:13-14).

### **Ministeriets beskrivelse af fremstillingsformerne som strukturelementer**

Gennem dokumenterne er der to strømninger, som flyder parallelt. Dels fremhæves genretypiske strukturer i beskrivelserne af genrernes fremstillingsformer, dels fremlægges det som om, genrerne ikke fastlægger en struktur, men at eleverne selv har frihed til og desuden forventes at vinkle deres tekster ud fra et selvvalgt fokus, som skal skabe en rød tråd fra indledning til afslutning.

I forhold til den første strømning er det værd at bemærke, at strukturbeskrivelser ikke gives nogen central plads hverken for essay- eller kronikgenren i nogen af dokumenterne. Der optræder f.eks. ingen steder et selvstændigt afsnit, hvor genrernes struktur beskrives. Alligevel fremgår det af de individuelle beskrivelser af både essay- og kronikgenren, at fremstillingsformerne strukturerer. For kronikken beskrives det, at fremstillingsformerne skal anvendes i en bestemt rækkefølge. I et af de tidligste dokumenter beskriver Herskind f.eks. en progression 'fra en indføring i emnet/problemstillingen over en redegørelse for og diskussion af en række synspunkter til en konkluderende sammenfatning (...)' (Herskind 2007:15) og Eriksen beskriver eksempelvis seks år senere 'kronikken med sin treleddede struktur – redegørelse, karakteristik, diskussion' (Eriksen 2013:3). Lignende beskrivelser findes i mange af de andre dokumenter (se f.eks. Hansen 2007:22; Mose & Eriksen 2011b:19-20; Mose & Eriksen 2012:21-22). Strukturen antydes desuden alle de gange, fremstillingsformerne for kronikken oplistes (f.eks. Mose 2009:1). I de senere dokumenter tilføjes det som nævnt, at eleverne gerne må skrive redegørelse og karakteristik sammen – men at det prototypiske er, at redegørelsen glider over i en karakteristik (se f.eks. Mose & Eriksen 2011a:9; Weile & Eriksen 2013:32).

For essayet har vi set, at man i dokumenterne fra 2011 og frem i høj grad beskriver og eksemplificerer, hvordan eleverne skal bevæge sig mellem det konkrete og det abstrakte gennem deres essays og vise, at de erkendelsesmæssigt flytter sig til et højere og mere abstrakt/komplekst niveau fra indledning til afslutning. Dvs. at refleksionen dermed bliver det bærende strukturskabende element i essaygenren.

I forhold til de genremæssige forventninger om, at eleverne selv vælger en vinkel i den pågældende kronik- eller essaybesvarelse, så fremhæves det gang på gang, at dette betyder, at eleverne selv kan strukturere deres opgaver, som de vil. I to af de nyeste dokumenter står der henvendt til eleverne om henholdsvis kronik- og essaygenren: '*Som i den virkelige verdens kronikker/essays har I frihed til at strukturere og møblere jeres kronik/essay, som I vil.*' (Weile & Eriksen 2013:33, 36; Eriksen 2014:61, 64). Flere steder fremhæves det, at denne frihed er større i essayet end i de to andre eksamensgenrer (f.eks. Mose & Eriksen 2011b:22; Mose & Eriksen 2012:24). Som nævnt kobles elevernes egenkontrol over struktureringen til kravet om, at de selv vælger en vinkel på

tekstmaterialet, emnet og problemstillingen alt efter hvilken genre, de skriver inden for. Denne vinkel skal 'motivere og styre den samlede fremstilling' (Mose & Eriksen 2011a:7).

Dokumenterne er således samlet set styret af det, jeg her i afhandlingen udpeger som en romantisk diskurs. Elevernes frihed til at skrive selvstændigt er ikke blot muliggjort med genrene, men fremhæves som en kvalifikation, som eleverne bedømmes på. Samtidig forsøger man at eksplicitere en lang række fastdefinerede genrerelaterede bedømmelseskriterier. Ud fra dokumenterne at dømme virker det desuden som om, ministeriets repræsentanter udvikler deres forståelse og beskrivelse af genrene mærkbart fra det tidspunkt, hvor genrene implementeres, og frem til i dag. Beskrivelserne af genrenes fremstillingsformer er langt mere præcise og udfoldede fra 2011 og frem end i perioden 2005-2011.

### **3.11 Opsamling: Ministeriets ideologiske grundantagelser og objektiviserende greb**

Dokumentanalysen har afdækket de væsentligste dele af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings definitioner af de tre eksamensgenrer i stx og pædagogiske anbefalinger om, hvordan genrene didaktiseres. Analysen har medtaget dokumenter, der er produceret af i alt seks forskellige repræsentanter for ministeriet, og som er udgivet over en otteårig periode. Følgende punkter opsummerer de elementer ved dokumenterne, som jeg i løbet af analysen har fremhævet, særligt bidrager til, at ministeriets genrebeskrivelser fremstår som objektive, homogene og udtømmende:

- Ministeriet repeterer de samme definitioner og pointer fra dokument til dokument – ofte med identisk ordlyd. Repetitionen internt i og mellem dokumenterne medfører at genrebeskrivelserne fremstår som homogene standarder for, hvordan genrene kan og bør defineres, og hvilke definitionstyper der er nødvendige og tilstrækkelige. De ord og fraser, som repeteres igen og igen fremstår desuden som commonsense begreber, fordi de ikke fagliggøres vha. faste definitioner, og fordi de ofte er så overordnede, at de bliver meningstomme eller cirkulære. F.eks. bruges der pleonasmer i flere dokumenter i beskrivelserne af kravene til essayets afslutning: *naturlig afrundende afslutning* og *en klar og overbevisende afrunding*. Desuden defineres centrale begreber som *autentisk*, *metode*, *genre*, *fremstillingsform* ikke. Manglen på definitioner skaber



en indforståethed og et indtryk af, at ministeriets repræsentanter forventer, at de deler fag- og forforståelser med deres læsere. Herunder f.eks. også en forståelse af at de tre eksamensgenrers fremstillingsformer er særligt danskfaglige og derfor de mest relevante at teste eleverne i til eksamen. Denne indforståethed er objektiviserende.

- Repetitionen af de samme korte definitioner dokument efter dokument betyder, at ministeriets definitioner ikke går særligt i dybden med centrale dele af den samlede definition, f.eks. definitionen af den intenderede modtager, der defineres i en sætning og som den samme for alle tre genrer.
- De forskellige dele af den samlede definition fremstilles som samstemmende og kompatible med hinanden. F.eks. bygges der i definitionen af den intenderede modtager videre på definitionen af prøvegenrerne som (inkluderede i) autentiske genrer.
- Ministeriet overser og/eller undlader at kommentere en række komplekse forhold, som derved fremstår som ligegyldige eller ikke tilstedeværende. F.eks. fremstilles eksamensgenrerne i centrale definitioner, herunder i modellen hvor de underordnes autentiske genrer samt oversigt over fremstillingsformer, som tre vidt forskellige genrer samtidig med, at en række af de centrale definitioner af genrerne er fællesdefinitioner for alle tre genrer. Et andet eksempel er, at genrernes intenderede modtager defineres i relation til de autentiske genrer, mens den ideelle afsender defineres i relation til prøvegenrerne – eleverne skal dermed skrive i to situationer samtidigt. Et tredje eksempel er, at essaygenren i begrundelserne for og fællesdefinitionerne af de tre eksamensgenrer beskrives som en central danskfaglig genre, mens den andre steder i dokumenterne defineres som en langt mindre danskfaglig genre end de to andre eksamensgenrer. Et fjerde eksempel er, at ministeriets repræsentanter ikke tematiserer kompleksiteten ved at de tre eksamensgenrer både er danskfaglige genrer og del af autentiske genrer. Et femte er forholdet mellem det opgaveudstukne fokus i eksamenshæfternes opgaver og elevernes personlige vinkling, som skal strukturere deres tekst, ikke beskrives.
- Et andet komplekst forhold, som ikke kommenteres, er, at nogle af definitionerne ændres gennem årene, f.eks. definitionen af kronikkens diskussion. Ministeriet fremhæver og forholder sig ikke nogen steder eksplicit til disse forandringer. De

observationer, jeg har gjort, vidner om, at forfatterne bag dokumenterne ikke har haft interesse i at gøre op med eller forholde sig kritisk til hinanden.

- Ministeriet undlader at diskutere, om der er andre danskfaglige genrer, som kunne være lige så oplagte at teste eleverne i. Dette sker på trods af, at flere vægtige stemmer i den offentlige danskfaglige debat kritiserer genrevalget.
- Ministeriet insisterer på, at autentiske genrer kan læses som eksempeltekster på eksamensgenrerne og fremstiller det i centrale passager og modeller som om, at der ikke er nogen træk ved de tre prøvegenrer, som ikke findes i de autentiske, offentlige genrer. I denne fremstilling forties den grundlæggende forskel på autentiske teksters og skoleteksters kontekst og formål. Dette synes så meget mere problematisk, fordi lærerinterviewene, som blev præsenteret i kapitel 2, viser, at i hvert fald nogle af landets lærere mener, at forskellene mellem prøvegenrerne og de autentiske genrer er så store, at det f.eks. ikke giver mening at læse professionelle skribenters kronikker og litterære artikler som eksempeltekster.
- Ministeriets reduktion af tekster fra de autentiske genrer til eksempeltekster betyder desuden, at de autentiske genrer i hvert fald i store dele af ministeriets beskrivelser reduceres til ahistoriske, almene genrer. Fordi prøvegenrerne i så høj grad underordnes og sammenlignes med de autentiske genrer, smitter denne objektivitet af på dem.

Udover disse forhold vil jeg fremhæve endnu en objektiverende faktor, som jeg endnu ikke har nævnt. Nemlig den, at afsenderstemmen i dokumenterne mange steder er objektiveret, upersonlig og passiv. Dels refereres der ikke til afsenderen vha. personlige pronomener, dels udtrykker afsenderen ikke sine holdninger, personlige erfaringer, refleksioner eller sin tvivl. Dels fremhæves der ikke problematikker – kun færdige løsninger i form af eksamenskrav og genrekarakteristika. Konkret benyttes der i stor stil passive former og personifikationer for at fremhæve definitioner uden at referere til det definerende subjekt:

Der opereres med følgende tre genrer: *Den litterære artikel, kronikken og essayet*. (...) *Kronikken* karakteriserer et emne eller en tekst, redegør for og sammenholder en tekst synspunkter eller diskuterer en problemstilling (Undervisningsministeriet 2010:27).

Det er tilladt at sammenskrive redegørelsen og karakteristikken. (...) Vedr. vægtningen og længden af kronikkens enkelte bestanddele: Der er ingen regler for kvantiteten (...) (Weiele & Eriksen 2014:15).

De steder, hvor der fremhæves en afsender, sker det først og fremmest i ekspliciteringen af et *vi*, der stiller sig selv spørgsmål om genrerne, der efterfølgende besvares med stor sikkerhed:

Men hvilke faglige kompetencer kan vi som lærere og censorer forvente udfoldet i de danske stile? (...) Det første spørgsmål er lettest at besvare. (...) Vi bør altså forvente, at elever kan (...) Som lærere og censorer skal vi ud af stilene kunne aflæse (...). (Mose & Eriksen 2011a:6).

Det, at afsenderen i de fleste passager i dokumenterne er distanceret og passiv, er sammen med de andre objektiverende faktorer medvirkende til, at dokumenterne tilsammen etablerer en standard for, hvordan de tre genrer skal beskrives. Nanna Mik-Meyer (2005) beskriver med reference til bl.a. Nikolas Rose dette som greb, der ofte bruges i dokumenter, og som har den effekt, at dokumenterne signalerer, at det, der præsenteres, er fakta (Mik-Meyer 2005:202). Dette signaleres desuden ved, at dokumenternes afsendere indledningsvis, f.eks. i forordet, i de enkelte dokumenter præsenteres med titler, der hver især bevidner, at afsenderne som fagkonsulenter og medlemmer af de skiftende opgavekommissioner alle har en høj faglig og administrativ autoritet.

Mine dokumentanalyser giver ikke indblik i, hvordan dokumenterne bruges i praksis. Mine andre data, som er præsenteret i kapitel 2, vidner dog om, at lærerne rundt om på landets gymnasier orienterer sig mod dokumenterne. Alle de tre lærere i undersøgelsen inddrog et eller flere af dokumenterne i undervisningen. Dels inddrog alle tre lærere den elevvenlige oversigt (Mose 2009), som de anbefalede eleverne at bruge løbende, når de skrev stile, samt til eksamen. Dels inddrog lærerne forskellige andre dokumenter: Signe udsnit af censorrapporterne, Nina power-point slides (Mose 2008a) og Helene et sammenkog af flere forskellige dokumenter (Herskind 2006; Herskind 2007; Hansen 2007). Samlet giver dette et indtryk af, at ministeriets dokumenter i høj grad påvirker den danskfaglige praksis.

Et forhold, som er slående, – og som jeg vil berøre her til sidst – er, at ministeriets repræsentanter ingen steder i dokumenterne redegør for om og evt. hvilke genreteoretiske og genrepædagogiske strømninger, de har været inspireret af i udarbejdelsen af definitionerne og beskrivelserne af de tre prøvegenrer. Et forhold, som tyder på, at inspirationen ikke kommer fra de tre pædagogisk interesserede, internationale genreskoler, som jeg præsenterer i denne afhandling, er, at ministeriet helt udelader at definere de tre

genrers individuelle sociale formål. Sådanne definitioner placeres – som vi skal se i de næste kapitler – helt centralt i de tre skolars genrebeskrivelser.

## **Del II: Afhandlingens teoretiske ramme**

## Kapitel 4: Introduktion til pragmatisk genreteori

Genrebegrebet er ikke ét begreb, men mange. I hvert fald er det, hvis det opfattes som en helhed, et yderst fleksibelt begreb, som udover at fungere som commonsense-betegnelse i bl.a. det journalistiske, det kulturelle og det politiske felt, anvendes inden for en række videnskabelige discipliner, herunder musikvidenskab, litteraturreception, retorik, diskursanalyse, sociologi, funktionel lingvistik, sociolingvistik, medievidenskab, kognitionsvidenskab og pædagogik. Fælles for alle disse forskellige felters brug af begrebet er, at de med genrelinsen stiller skarpt på typiske måder at bruge semiotiske tegn i bestemte praksisfællesskaber.

Denne anden del af afhandlingen introducerer til det, jeg samler under betegnelsen pragmatisk genreteori. Den fælles erkendelse, som binder de forskellige genreteorier, der præsenteres her i afhandlingen, sammen, og som foranlediger, at jeg har valgt fællesbetegnelsen *pragmatisk genreteori*, er den, at vi, når vi ytrer os, trækker på vores erfaringer med, hvad andre sprogbrugere har gjort, når de ytrer sig med lignende formål i lignende typer af situationer. Genretilegnelse forstås i denne optik som en proces, der som andre dele af sprogtilegnelsen er båret af *imitatio* (Quintilian 2006:10.2) og *internalisering* (Vygotsky 1981, 1978); vi aflæser omgivelserne, identificerer os og integrerer erfaringer i vores egen praktiske stemmeføring mundtligt og skriftligt. Vi identificerer os eksempelvis med andre, når de sammen skaber en hyggelig samtale ved middagsbordet, når de argumenterer for, hvorfor en bestemt bog er enten vigtig, ligegyldig eller nyskabende, eller når de forklarer en gruppe af børn, hvordan de skal afdrille en modspiller. Og vi afprøver og øver os i at indgå i de forskellige rollemuligheder, der knyttes til sådanne handlinger. Herved internaliserer vi gennem hele livet handle måder, som vi lærer at kategorisere ved hjælp af genrebetegnelser som middagsbordssamtale, boganmeldelse og fodboldtræning.

I mine diskussioner af genrebegrebet inddrager jeg først og fremmest teori fra tre internationale genreskoler. Den nordamerikanske og canadiske skole *Rhetorical Genre Studies* (herefter RGS), den engelske og nordamerikanske skole *English for Specific Purposes* (herefter ESP) og den australske SFL-baserede *Sydneyskole*. De tre skoler deler en fælles interesse for at beskrive, hvad vi gør med sproget, når vi bruger det i situeret praksis, samt at sætte genrebegrebet centralt i disse teori. Alle tre skoler har desuden udviklet retoriske eller lingvistiske analysemetoder til at beskrive situeret sprogbrug, samt udviklet

og diskuteret mulighederne for genrepædagogikker, der skal lette elevers vej til magt i relevante praksisfællesskaber og på forskellige uddannelsesstrin ved at lære at forstå og bruge disse praksisfællesskabers skriftlige genrer. De tre skoler er udvalgt, fordi de tager afsæt i en pragmatisk forståelse af genrer som typificerede handlinger, og fordi de alle arbejder med og samtænker genreteori, genreanalyse og genrepædagogik.

Jeg disponerer min teoretiske gennemgang og diskussion sådan, at jeg starter med at præsentere de tre skoler i afsnit 4.1-4.4. Her sammenligner jeg først skolerne og præsenterer dernæst hver skoles historiske ramme, afsæt, erkendelsesinteresser og hovednavne. I kapitel 5 introducerer jeg udvalgte genrepædagogiske programmer og diskussioner fra de tre skoler. Kapitlet indledes med en kort gennemgang af tre væsentlige historisk forankrede læringsteoretiske positioner; en dannelsesorienteret, en romantisk og en materialistisk. Disse tre er udvalgt, fordi de både har haft stor indflydelse i Danmark, herunder i det almene gymnasium (stx), og fordi de har inspireret eller fremkaldt modreaktioner hos medlemmer af de tre genreskoler.

I kapitel 6 introducerer jeg afhandlingens femlede genredimension, der kondenserer og foregriber de fem separate teoretiske diskussioner, som føres i kapitel 7-11. For den læser, der først og fremmest er interesseret i afhandlingens empiriske studier af genreforståelser og skrivepædagogik i danskfaget (stx), er det muligt at springe kapitel 7-11 over og i stedet bruge kapitel 6 som et resume.

De fem teoretiske diskussioner i kapitel 7-11 baseres først og fremmest på teorier og begreber, som er udviklet inden for de tre genreskoler. Valget af repræsentanter har været styret af de problemer, jeg har ønsket teoretisk at undersøge og debattere, snarere end et ønske om at præsentere skolernes kernemedlemmer og foretrukne emner. Alligevel vil jeg hævde, at jeg i mine diskussioner medtager en række af de mest centrale problemstillinger, som skolerne hver for sig og indbyrdes har diskuteret. Mine teoretiske diskussioner inddrager desuden en række andre teorier, der ikke nødvendigvis er centreret omkring genrebegrebet, men som er medtaget, fordi jeg mener, de bidrager substantielt til at forklare forhold, der er centrale for udviklingen af et pragmatisk genrebegreb, men som ikke har fået megen opmærksomhed inden for de tre skoler. Den vigtigste af disse er Mikhail M. Bakhtins teorier om *speech genres*, som fungerer som fælles klangbund i alle tre skoler; Pierre Bourdieus teori om *reproduktion, kapital og habitus*, som jeg bruger til at forklare, hvorfor og hvordan genrekompetencer er potentielt magtfulde; Norman Faircloughs teorier

om spillet mellem *genrer*, *diskurser* og *stil*, som jeg bruger til at adskille ytringers forskellige betydningslag; Rom Harrés og Roz Ivaničs *positionerings-* og *identitetsteorier*, som udstikker rammerne for min forståelse af, hvordan genrer fungerer som rammer for identitetskonstruktion i social interaktion.

Der er uendeligt mange genreteoretiske positioner, jeg kunne have inkluderet. Heraf ubetvivleligt en del, som jeg er uvidende om, men desuden også en række, som jeg har vurderet ligger i periferien af denne afhandlings interessefelt. Til den sidste gruppe hører bidrag fra en række teoretikere fra det litterære forskningsfelt, som også arbejder med et funktionelt genrebegreb, herunder Tzvetan Todorov (1990), Alastair Fowler (1982), Michael Sinding (2002, 2010) og Monika Fludernik (2000), samt en række teoretikere fra et sociologisk og antropologisk felt, herunder Charles M. Briggs og Richard Bauman (1992).

Min overordnede ambition med denne anden del af afhandlingen er at give mine analyser og pædagogiske diskussioner i afhandlingen tredje og fjerde del en teoretisk ramme; herunder at fastsætte en genredefinition, som kan inspirere til nye og bedre genrebeskrivelser end dem Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling introducerer i de vejledende dokumenter om de tre eksamensgenrer i dansk (stx), som jeg har beskrevet i kapitel 3. Min ambition er desuden også her for første gang at lave en samlet præsentation af de tre internationale genreskoler – deres teorier, analysemetoder og pædagogikker – på dansk.<sup>25</sup>

#### **4.1 Slægtskabet mellem de tre genreskoler**

Sunny Hyon (1996) var den første til at levere en systematisk sammenligning af de tre skoler, der, selvom de er udsprunget af hver deres kontekst, og selvom de positionerer sig i forhold til hinanden både teoretisk, metodisk og pædagogisk, deler en række grundantagelser. De tre skoler er desuden blevet introduceret af Anis S. Bawarshi og Mary Jo Rief i *Genre - An introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy* (2010), som teoretisk skelner mellem de to lingvistisk orienterede skoler Sydneyskolen og ESP, og den retorisk funderede RGS.

---

<sup>25</sup> Jeg har tidligere givet kortere præsentationer af de tre skoler i Smedegaard (2013) og Smedegaard (2015a).



Der er desuden også tradition for, at repræsentanter for de tre skoler diskuterer med hinanden. Repræsentanter fra de tre skoler har gennem tiden optrådt i de samme antologier, første gang i Rieds genrepædagogiske debatbog fra 1987, hvor både sympatisører med Sydneyskolens og RGS's syn var repræsenteret (Ried, 1987). I 2012 afholdtes konferencen *Rethinking Genre 20 Years Later* på Carleton University, hvor to af hovedformålene var at skabe dialog og undersøge lighederne imellem de tre skoler.<sup>26</sup>

De tre genreskoler arbejder alle ud fra en grundantagelse om, at bestemte situationstyper skaber forventninger hos enkeltindivider om, hvad der f.eks. er almindeligt, akavet og modigt at gøre – og at dette akkumulerer genrenormer. Som en overordnet guideline er Sydneyskolen den mest strukturalistiske, RGS den mest situationsorienterede og ESP placerer sig et sted i mellem. Disse forskelle viser sig tydeligst i skolernes konkrete studier af sprogbrug.

Jeg anvender her i afhandlingen *pragmatik* i ordets brede betydning med reference til det felt inden for sprogforskning, som beskæftiger sig med at beskrive sproget i brug, og som bygger videre på pragmatisk sprogfilosofi, herunder John L. Austin (1992), H. Paul Grice (1975) og John R. Searle (1999). Dette valg af overordnet ramme er valgt velvidende, at en række af de teorier, jeg diskuterer, oftest placeres inden for andre skoler også. Carolyn R. Miller er, som mange fra RGS, dybt inspireret af fænomenologien; Bourdieus teori er først og fremmest poststrukturalistisk; og Harrés begreb om positionering hviler på socialkonstruktivistisk antagelser. At fremhæve pragmatikken som teoriramme tjener først og fremmest det formål at positionere de tre skoler – og de teorier jeg ellers inddrager – som nogen der trods stridigheder og forskelle deler et fælles sprogsyn. Herved fremhæves desuden, at den genreteori, som diskuteres her i afhandlingen, og som er udviklet af medlemmer af de tre genreskoler, er konstitueret som et opgør med tidligere strukturalistiske og formalistiske genreteorier.

Opgøret med strukturalistiske og formalistiske genreteorier er ofte trukket så tydeligt frem i tekster, der argumenterer for et pragmatisk funderet genrebegreb, at de får et opportunistisk og polemisk præg. Pionerer som Mikhail M. Bakhtin og Carolyn R. Miller definerer begge deres standpunkter som radikalt nye i deres programmatisk artikler;

---

<sup>26</sup> <http://www3.carleton.ca/genre2012/>

Bakhtins *Speech Genres* skrevet i 1952-53 og Millers *Genre as Social Action* fra 1984. Bakhtin retter polemisk en skarp kritik mod ledende traditioner inden for tre klassiske humanistiske felter – lingvistik, retorik og litteraturreception. F.eks. kritiserer han strukturalismens hovedtænker, Ferdinand de Saussure, for at forstå menneskers ytringer, *parole*, som fuldstændig frie kombinationer af sproget som system, *langue*, og dermed at overse andre væsentlige normer for ytringer end de leksikalske og grammatiske (Bakhtin, 1986:81). Miller retter ligesom Bakhtin en hård kritik mod flere forskellige fronter. Dels retoriikkens tradition for at analysere tekster uden at inddrage viden om disses kontekst og at definere genrer a priori fremfor som situerede retoriske handlinger (Miller 1984:153-54), dels studierne af litteratur og skrift for at operere med formelle eller indholdsorienterede genredefinitioner, dels lingvistikken for at producere formelle systemer (Miller 1984:154-55).

Både Bakhtin og Miller har været skoledannende i mange årtier, og den pragmatiske genreteori repræsenterer derfor åbenlyst ikke længere en ny teoretisk retning i et akademisk felt. Dens berettigelse er desuden stadfæstet af mange før mig. Jeg har derfor i denne afhandling valgt ikke at argumentere for, at det pragmatiske genrebegreb er bedre end andre genrebegreber, men har i stedet fokuseret på at diskutere forskellige retninger inden for et pragmatisk paradigme samt udvikle begrebet og derved tydeliggøre, hvordan begrebet åbner for en bredere kommunikationsteori.

## 4.2 Sydneyskolen

Sydneyskolen etablerede sig allerede som skoledannelse i begyndelsen af 1980'erne og er i dag centeret omkring forskere som Frances Christies, James R. Martins, David Roses, Peter R.R. Whites og Sue Hoods arbejde. Skolen tager afsæt i et pædagogisk imperativ inspireret af Basil Bernstein, M.A.K. Hallidays og Ruqaiya Hasans idelogiske motiver (se f.eks. Bernstein 1974, 1975, 2001; Christie 2007, 1987; Hasan 2011). Skolen har dermed fra start haft en særlig interesse i at beskrive skolegenrer og har siden 1980'erne indsamlet data i tæt samarbejde med praktiserende lærere både i grundskolen og på ungdomsuddannelser. Disse samarbejder har gjort, at skolens medlemmer sideløbende og i et dynamisk samspil har udviklet genreteori, genreanalytiske metoder og genrepædagogiske skoleprogrammer (se f.eks. Cope, Kalantzis, Kress & Martin 1993:237-238).

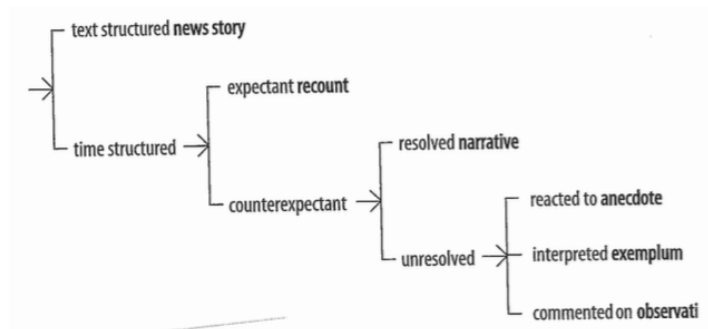
Sydneyskolen arbejder inden for rammerne af Hallidays systemisk funktionelle lingvistik (herefter *SFL*) således, at genrer placeres som del af en kulturel kontekst, der indlejrer situationelle kontekster, der igen indlejrer tekster i kontekst. Genrer beskrives desuden som realiseringer af kulturelle normer vha. tekstuelle, ideationelle og interpersonelle grammatiske og diskurssemantiske ressourcer (Martin 2009:11-12).

Sydneyskolens genreteori praktiseres ligesom SFL kloden rundt. Det er en skole med bred appel både blandt forskere og praktikere – og dette selvom det at arbejde med SFL og Sydneyskolens genrebeskrivelser kræver en indføring i et endog meget stort begrebsapparat. Herhjemme har en række forskere introduceret, anvendt og udbredt Sydneyskolens analysemetoder og pædagogiske program, herunder Ruth Mulvad (2013), Bodil Hedeboe (Hedeboe 2009, Hedeboe & Polias 2000), Lisbeth Birde Wiese (2004), Anna-Vera Meidell Sigsgaard (2013) og Anke Piekut (2012).

Sydneyskolens tilgang til genrestudier er socialesemiotisk fremfor etnografisk. Dvs. at skolen i højere grad udarbejder beskrivelser af genrers generelle træk end at beskrive situeret brug af genrer. Sydneyskolen har både udviklet genrebeskrivelser af skolegenrer og arbejdspladsgenrer (se f.eks. Coffin 2006; Macken-Horarik 2002; Cristie & Martin 1997; Korner, McInnes & Rose 2007; Feez, Iedema & White 2007).

Jeg vil her eksemplificere skolens genreanalytiske studier ud fra en af skolens centrale udgivelser, James R. Martin og David Roses *Genre Relations – Mapping Culture* (2008), som opsamler mange af de foregående Sydneyskole-studier. Martin og Rose beskriver i bogen fire overordnede grupper af teksttyper: *stories, histories, report and explanation, procedures and procedural recounts*. For hver af disse grupperinger beskrives en lang række af underordnede genrer, der organiseres som 'series of choices' (Martin & Rose 2008:6) i større genresystemer. Ideen er dermed, at situeret sprogbrug kan systematiseres ved at beskrive, hvordan et valg på et niveau medfører nye valg på det næste niveau ind til kæden ender ved kategoriseringen af en genre. Dette system ligger således bagved sprogbrugen – også selvom den enkelte sprogbruger ikke aktivt træffer valg, men blot rutinemæssigt vælger en genre.

Martin og Rose studier af *stories* opsummeres i en oversigt, der udpeger valgmuligheder, der gensidigt udelukker hinanden og på en gang forbinder og adskiller de enkelte genrer:



Figur 4.1 Martin & Roses system for forskellige typer af fortællinger (Martin & Rose 2008:81)

Som figuren viser, kan det, der forårsager, at et valg må træffes, være af meget forskellig karakter. Det overordnede valg i modellen foretages ud fra, hvilket struktureringsprincip der styrer handlingen: er det en genrebestemt tekststruktur eller et tidsforløb? I næste led opdeles tidsstrukturerede genrer ud fra, om de forløber, som man kunne forvente, eller om de indebærer et uventet element. Her er det ikke længere fortællingernes struktureringsprincipper, men den reaktion som henholdsvis overrasket og ikke overrasket, man som tilhører oplever, der gøres til genredefinerende markør. De fortællinger som involverer, at der sker noget uventet, underinddeles igen ud fra endnu en ny type af genremarkør, nemlig hvordan fortællingen afsluttes: narrativer afsluttes modsat anekdoter, eksempler og observationer med en afklarende evaluering. De tre typer af ikke-evaluerede fortællinger underinddeles ud fra endnu en ny type genremarkør, nemlig det formål de ytres med: anekdoters formål er at dele en følelsesmæssige reaktion, eksemplers formål er at dele en moralsk pointe, og observationers formål er at dele en personlig reaktion på noget, som er sket (Martin & Rose 2008:53-81).

Når genrerne opstilles i binæresystemer som det i figur 4.1, signaleres det, at der er tale om et komplet og udtømmende system. Dette billede krakelerer imidlertid pga. den vilkårlighed, der synes at herske i valget af definerende parametre i modellens enkelte led. Disse indikerer, at systemet kunne have set helt anderledes ud, hvis man havde sammenlignet andre træk ved genrerne – de indikerer endog, at dette kunne have resulteret i helt andre genremærkater.

Det at Sydneyskolens genrekategorier er almene frem for bundet til specifikke institutionelle kontekster, er et træk, som adskiller dem fra de genrer, som beskrives i ESP's og RGS' genrestudier. Sydneyskolens medlemmer fremfører gang på gang, at de ønsker at beskrive de genrer, der bruges i undervisningen, og derfor synes det at være uheldigt, at de

samtidig har udviklet et system, der ophøjer principperne for klassifikationen af skolegenrer til et ontologisk klassifikationssystem for genrer.

### 4.3 English for Specific Purposes (ESP)

ESP er centreret omkring forskere som John M. Swales', Vijay K. Bhatias, Ann M. Johns', Brian Paltridges, Christine Tardys og Ken Hylands arbejde. Forskere inden for ESP er ligesom Sydneyskolen i høj grad optaget af at beskrive lingvistiske genrenormer og genrestrukturer med henblik på at eksplicitere disse i undervisningsøjemed. Men hvor Sydneyskolen først og fremmest har interesseret sig for børns sprogtilegnelse og socialisering, er ESP optaget af at udvikle undervisningsprogrammer for universitetsstuderende, der har engelsk som andet sprog. En anden forskel mellem de to skoler er, at Sydneyskolen, som vi har, i høj grad beskriver og kategoriserer det, jeg i kapitel 10.3 definerer som *sproghandlinger* (f.eks. *genfortælling*, *anekdote* og *narrativ*) mens forskerne i ESP beskriver langt mere situerede genrer: Swales f.eks. forskningsartiklen, abstractet, forskningspræsentationen, fondsansøgningen, ph.d.-afhandlingen og ph.d.-forsvaret (Swales 2008, 2004), Hyland f.eks. boganmeldelsen, abstractet og det videnskabelige brev (Hyland 2012), Bhatia har både undersøgt en række akademiske genrer, men desuden også en variation af professionelle arbejdsgenrer, såsom lovgivnings- og salgspromoveringsgenrer (Bahtia 2004, 1993) og selskabsdokumenter (Bhatia 2008).

I en dansk kontekst har ESP påvirket den universitetspædagogiske forskning og praksis. Dels på Århus Universitet med Morten Pilegaard og Finn Frandsens kommunikationsstudier. Dels på Københavns Universitet hvor Lotte Reinecker og Peter Stay Jørgensen frem til 2011 drev Akademisk Skrivecenter på det Humanistiske Fakultet med tydelig inspiration fra John M. Swales og hans beskrivelse af akademiske genrer. I den populære udgivelse *Den gode opgave - Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (2012), som udkom i sin første form allerede i 1997 (Reinecker 1997), præsenterer de i samarbejde med bl.a. Christian Kock studerende for generelle genretræk ved akademiske genrer samt en række arbejdsmetoder til arbejdet med skriftlige opgaver på universitetet (Reinecker & Jørgensen 2012).

Jeg giver i afhandlingen flere eksempler på ESP-analyser og vil derfor ikke supplere med yderligere eksempler i denne indledende introduktion. I afsnit 7.2 præsenteres Swales strukturanalyse af forskningsartikelgenre's indledning (Swales 2008) samt Swales

analyse af ph.d.-afhandlingsgenren; i afsnit 9.3 præsenteres Swales beskrivelse af genrekæder med eksempel på genrekæder ved afholdelse af forskningskonferencer (Swales 2004); i afsnit 10.3 præsenteres Bhatias hierarkisering af forskellige genrer, genrekolonier, subgenrer mm. (Bhatia 2004); og i afsnit 11.2 og 12.1 udfoldes beskrivelser af Hylands studier af stemmemarkører for forskellige akademiske genrer.

#### **4.4 Rhetorical Genre Studies (RGS)**

RGS er modsat ESP og Sydneyskolen ikke opstået med afsæt i et pædagogisk sigte om at eksplicitere faglige genrer for en bestemt gruppe af elever. Selvom en række repræsentanter for RGS har udviklet genrepædagogikker, er RGS først og fremmest en teoretisk og metodisk funderet skole, der tager afsæt i de ideer, Carolyn Miller præsenterer i sin artikel *Genre as Social Action* (1984), som jeg præsenterer i afsnit 7.1. Millers tanker er i RGS-regi videreført af bl.a. Amy J. Devitt, Carol Berkenkotter, David R. Russell, Thomas N. Huckin, Anis S. Bawarshi, Mary Jo Reiff, Anthony Parré, Aviva Freedman og, til dels, Anne Freedman. RGS har desuden arbejdet tæt sammen med forskere inden for Writing Across the Curriculum-bevægelsen (WAC), der er centreret omkring Charles Bazermans værk.

Millers reformatoriske tekst fra 1984 har haft en lang større indflydelse på et stadig voksende forskningsfelt, end Miller har kunnet forudse. Siden slutningen af firserne er der i RGS-regi foretaget et hav af studier af *de facto*-genrer – Miller har altså ikke bare reformeret genrebegrebet, men retorikkens interessefelt. Dette har resulteret i en række retoriske studier, der både i erkendelsesinteresse og genrevalg minder om kritiske diskursanalyser. Jeg giver et eksempel i afsnit 7.4 hvor jeg præsenterer Anne Freedmans analyse af et tv-interview (Freedman 2012).

Der er også foretaget en række RGS-analyser af genrers historicitet – deres opståen, situerede formål, institutionalisering, standardisering, forandring over tid og ideologiske klangbund (se f.eks. Bazerman 1988; Berkenkotter & Huckin 1995; Devitt 1989a, 1989b, 2004). En række RGS-forskere har desuden lavet virksomhedsstudier. Her skal fremhæves to: Devitt studie af seks samarbejdende skattekontorers genresæt (Devitt 1991, 2004) samt Dorothy A Winsors (2000) studie af ingeniørmanualer. I begge studier undersøges politiske aspekter i forhold til hvordan ideologiske lag og magtrelationer repræsenteres og opretholdes i kraft af de konkrete, praktiske genrer i brug.

En række studier inden for RGS har været optaget af at beskrive læringsprocesser, særligt med henblik på at undersøge mekanismerne i og resultatet af henholdsvis explicit genreundervisning og implicitte læringsprocesser. I *Worlds Apart: Acting and Writing in Academic and Workplace Context* (1999) sammenligner Patrick Dias, Aviva Freedman, Peter Medway og Anthony Parré i et longitudinalt case-studie af skrivetraditioner på fire universitetsstudier og fire korresponderende arbejdskontekster. De konkluderer, at der er tale om to meget forskellige verdener: på arbejdspladserne er det at lære sig socialiseres de nyansatte ved at lære at skrive inden for bestemte genrer, som har tydelige formål og et konkret og ofte sammensat publikum. Eksamensgenrernes formål og modtagergruppe er i modsætning til genrerne i arbejdskonteksterne slørede og uigennemskuelige.

RGS har således særligt været optaget af at beskrive de magtstrukturer, som genrer i en institutionel praksis kan være med til at opretholde og skjule, fordi genrerne repræsenterer en common sense-viden om typiske måder at få løst arbejdsopgaver på i den specifikke institutionelle settings. RGS adskiller sig dermed både epistemologisk og metodologisk fra ESP og Sydneyskolen, således at RGS i høj grad har fokus på, hvordan tekster får betydning i en situeret kontekst, mens ESP og Sydneyskolen først og fremmest beskriver reproducerbare tekststrukturer. Hvor RGS i deres analyser lægger vægt på at beskrive genrers sociale aspekter, undersøger ESP og Sydneyskolen i højere grad genrers kommunikative aspekter (Bawarshi & Rieff 2010:57-58). John Flowerdew beskriver forskelle som det, at RGS inddrager teksteksempler for at fortolke den situationelle kontekst, mens ESP og Sydneyskolen inddrager viden om den situationelle kontekst, når det har relevans for deres analyser af diskursive strukturer (Flowerdew 2002:91-92). Swales adskiller ligeledes ESP's lingvistiske og tekst-orienterede tilgang fra RGS's situation-orienterede tilgang (Swales 2004: 72-73).

RGS har ikke haft samme gennemslagskraft i dansk skoleforskning som ESP og Sydneyskolen, men særligt Carolyn R. Millers genreteori bruges bredt i en dansk retorisk, akademisk kontekst. Hendes programartikel *Genre as Social Action* (1984) blev oversat og introduceret af Kjell Lars Berge i det nordiske tidsskrift *Rhetorica Scandinavica* i 2001 (Berge 2001, Miller 2001).

# Kapitel 5: Læringsteori og genrepædagogik

## 5.1 Tre historisk forankrede læringssyn

Diskussionen for og imod genrepædagogik afspejler en klassisk pædagogisk og udviklingspsykologisk diskussion mellem flere forskellige positioner. Jeg skal her præsentere tre af de mest fremtrædende. For det første et *dannelsesorienteret* læringssyn, der ofte benævnes som et traditionelt læringssyn. For det andet et *romantisk* læringssyn, der tager afsæt i tænkere som Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) og Wilhelm von Humboldt (1767-1835), og som er videreudviklet af bl.a. Rudolf Steiner (1861-1925) og John Dewey (1866-1940). Det var Dewey, der inspirerede til og skabte navnet progressiv pædagogik, der har været den måske mest indflydelsesrige retning inden for skrivepædagogikken i en europæisk og amerikansk kontekst fra 1950 og frem til i dag, hvor arbejdet med skriveprocesser og udvikling af elevernes personlige stemme har optaget feltet bredt – både teoretisk og i arbejdet med skolereformer og undervisningsmaterialer. Den tredje retning, jeg medtager, er centreret omkring Valentin N. Voloshinov, Mikhail M. Bakhtin, Lev S. Vygotsky og Jerome Bruners sprog- og læringsteorier. Denne retning bliver i det følgende kaldt for et *materialistisk* orienteret læringssyn.

Jeg vil meget kort gennemgå disse tre forskellige læringssyn for i de tre følgende præsentationer af de tre pragmatiske genreskolers genrepædagogiske programmer at diskutere, hvordan disse programmer bygger på og positionerer sig i forhold til de tre læringsteoretiske retninger.

Det dannelsesorienterede syn har været dominerende op gennem historien. Denne forståelse af viden og læring har rødder tilbage i antikkens Grækenland, hvor uddannelse blev forstået som en formningsproces, hvor unge mennesker skulle kultiveres efter et ideelt forbillede (Dolin 2006a). Denne tanke præger også den danske middelalder, hvor uddannelse indebar opdragelse til gudfrygtighed, rettroenhed og samfundsnyttighed. I renæssancen slog undervisning igennem i forhold til en bredere befolkningsgruppe i Danmark, og målsætningen var at videreføre og skole eleverne i den forstand, at undervisningen skulle løfte eleverne op på samme vidensniveau som deres lærere. Oplysningstiden, der i det øvrige Europa som i Danmark var båret af rationalisme og en ophøjelse af menneskets fornuft, fostrede de første romantisk orienterede modreaktioner



stærkest fremført af Rousseau, der introducerede tankerne om det romantiske naturbarn, der skulle have frihed til at udvikle sine iboende potentialer.

I 1800-tallet fik ny-humanistiske strømninger repræsenteret ved tænkere som Georg W. F. Hegel og Wilhelm von Humboldt for alvor indflydelse. Hegel og Humboldt var ligesom Rousseau begge fortalere for et mere holistisk syn på mennesket og dets udviklingspotentialer end det syn, der prægede oplysningspædagogikken. De argumenterede begge for, at læringsprocessers mål var frigørelse, og at man derfor ikke så meget skulle uddanne til prædefinerede endemål, men skulle uddanne til, at hvert individ udvikle sine iboende anlæg. Den ideelle lærer var således ikke nødvendigvis den kropsliggjorte encyklopædi, men fik tildelt en ny rolle som sparringspartner, inspirator og udfordrer for eleverne i deres vej mod at inderliggøre frem for blot at recitere eller imitere viden. N.F.S. Grundtvig hører med sine betragtninger om livsoplysning til under et romantisk læringssyn, og han er særlig relevant i en dansk kontekst, fordi han om nogen har formået som enkeltperson at reformere det danske skolesystem.

I Danmark i dag er der særligt to romantiske skoledannelser, der præger det pædagogiske landskab. Dels skole-, børnehave- og vuggestuebevægelsen, Steiner, der med sit eget pædagogseminarium placeret i København er stærkt inspireret af Rudolf Steiners (1861-1925) pædagogiske ideer om med et antroposofisk udgangspunkt at skabe en institutionel ramme, der signalerer nærhed, kreativitet og natur(lighed). Dels den progressive skrivepædagogik, der tager afsæt i John Deweys (1866-1940) pædagogiske målsætninger om at udvikle barnets bevidsthed om og ejerskab over sine egne læringsprocesser og til som et frit menneske at opnå selvforvaltning og handlekraft. Den progressive skrivepædagogik er i en dansk kontekst særligt blevet introduceret og didaktiseret af Ellen Krogh.

Det tredje læringssyn, jeg medtager i oversigten, er materialistisk læringsteori, hvis hovedtænkere har udviklet sprogteorier med vægt på interaktion og læringsteorier side om side. Valentin N. Voloshinov, Mikhail M. Bakhtin, Lev S. Vygotsky og Jerome Bruners teorier spiller sammen og de har alle, men særligt Bakhtin, øvet en kolossal påvirkning på forståelsen af læring og sprog fra midten af det 20. århundrede år frem. Det materialistiske læringssyn hviler først og fremmest på Lev S. Vygotskys (1896-1934) og Jerome Bruners (1915-) teorier. Vygotskys teori om *den nærmeste udviklingszone* blev udviklet på baggrund af en række undersøgelser og eksperimenter med børn, som Vygotsky udførte i samarbejde med Alexander Luria. Teorien beskriver, hvordan kognitiv udvikling sker i en dialektisk

proces, hvor barnet i kraft af sit semiotiske beredskab skaber bro mellem det ydre og indre. Sproget er et medierende redskab til at tale og handle med, som internaliseres gennem interaktion.

Jerome Bruners læringsteori ligger i forlængelse af Vygotskys og er centreret omkring *scaffolding*-begrebet, der sætter fokus på de sociale relationer mellem lærer og elev – eller forælder og barn. Både Vygotsky og Bruner beskriver læring som en proces, hvor ny viden udbygger, omdanner eller fletter sig sammen med allerede erhvervet viden hos den enkelte. Enhver ny opgave kræver forkundskaber, og disse forkundskaber vil potentielt blive forandret som følge af, at opgaven løses. Viden er ikke først og fremmest instrumentelle redskaber, men integrerede, dynamiske kognitive praksisser.

Det materialistiske læringssyn har øvet en enorm indflydelse på pædagogisk tænkning i Danmark og har, som vi skal se i de følgende kapitler, inspireret genrepædagogikker inden for de tre pragmatiske genreskoler, som alle er optaget af i undervisningen at undervise i de kulturelle og situationelle kontekster, hvor genrer bruges. Det materialistiske læringssyn er, kan man sige, udgangspunktet for alle tre skoler.

Progressiv pædagogik har desuden særlig påvirket repræsentanter for RGS, der beskæftiger sig med genrepædagogik. Netop denne påvirkning er årsag til, at der særlig mellem RGS og Sydneyskolen har foregået en meget livlig debat om effekten af forskellige genrepædagogikker. Sydneyskolen har fra skolen blev grundlagt, defineret sig i opposition til progressiv pædagogik.

Det dannelsesorienterede læringssyn ligger som en form for implicit baggrund for alle tre skoler. De skoletekster, som de tre genreskoler udvikler pædagogikker til, er først og fremmest skolesystemer båret af eksamenskrav og fast pensum. Dette tematiseres særlig af Sydneyskolen, som foreslår en eksplicit pædagogik til brug i særlig indskoling. Denne pædagogik er centreret om, at lærerne skal eksplicitere bedømmelseskriterier og læringsmål for eleverne.

Mit valg af netop et dannelsesorienteret, et romantisk og et materialistisk orienteret læringssyn er således truffet, fordi det netop er disse tre læringssyn, de forskellige pragmatiske genrepædagogikker spiller bold med. Jeg har opsamlet de tre skolers vidensforståelser, læringsbegreber og vigtigste begreber i tabel 5.1.

Af de skoler, som jeg ikke har medtaget, bør nævnes behaviorismen repræsenteret ved bl.a. B.F. Skinner. Desuden har jeg valgt ikke at medtage Piagets

konstruktivistiske læringsteori. Kolonnerne om dannelsesorienteret og materialistisk orienteret læringsteori er først og fremmest baseret på Dolin (2006b, 2006c). Kolonnen om romantisk inspireret læringsteori baseres primært på Dewey, der i *Experience and Education* (1938/1970) beskriver forskellene mellem formel/traditionel og progressiv pædagogik. Han er her fra start kritisk overfor den formelle position, men kritiserer desuden den romantisk funderede såkaldte progressive pædagogik, som han selv har været med til at udvikle, for at være stagneret i en oppositionsposition, der kun kritiserer modparten fremfor positivt at formulere alternative progressive undervisningspensa og undervisningsformer, der støtter elevernes mulighed for at udvikle sig lystbetonet og erfaringsbaseret. Modellen har udelukkende til hensigt at trække nogle overordnede forskelle op – ikke at give udtømmende beskrivelser af de tre retninger.

	Viden...	Videnstilegnelse...	Centrale begreber
<b>Dannelses-orienteret læringssyn</b>	<p>... defineres som fagligt kanoniserede sandheder, færdigheder og metoder.</p> <p>... er etableret og verificeret op gennem historien.</p> <p>... er erfaringsbaseret og båret af et generaliseringskrav (f.eks. Kants kategoriske imperativ).</p> <p>... bliver betragtet som lovmæssigheder.</p> <p>... etableres af fagfolk, der er eksperter inden for hvert deres felt.</p>	<p>... afhænger først og fremmest af lærerens faglighed og evne til at formidle.</p> <p>... kræver af eleverne, at de er tavse og modtagelige, således at de kan disciplineres til at være moralske, vidende etc.</p> <p>... er lige mulig for alle, der modtager den samme undervisning.</p> <p>... beskrives som påfyldning af viden på 'tomme' kar.</p> <p>... sker kun, hvis individet tøjler sine naturlige tilbøjeligheder og skifter dem ud med nye vaner, som læres under ydre pres.</p> <p>... institutionaliseres som disciplinerings-processer, hvilket indebærer et skolesystem med fast pensum, ekspliciterede krav og vurderingskriterier samt sanktions-muligheder.</p>	<p>Stimuli</p> <p>Instrumentel læring</p> <p>Realisme</p> <p>Empiri</p> <p>Fakta</p> <p>Måltrettethed</p> <p>Disciplin</p>

<b>Romantisk orienteret læringssyn</b>	<p>... er grundlæggende uforudsigelig og kreativt funderet.</p> <p>... er dynamisk, således at ny viden opstår ved at bryde med den etablerede viden og de metoder og systemer, som har produceret denne viden.</p> <p>... er subjektiv i den forstand, at elevers nysgerrighed og kreativitet i en lærings-situation bestemmer hvilken viden, der er relevant, og hvordan denne viden skal forstås, bruges og udvikles.</p> <p>... opstår når individet selv gør sig erfaringer med verden. Hvad der er rigtigt, forkert, godt og dårligt, er op til den enkelte at etablere en viden om på baggrund af sine egne personlige erfaringer.</p>	<p>... er en indre, individuel proces, som kræver aktive elever.</p> <p>... sker i en proces, hvor individet realiserer sine medfødte dispositioner og potentialer.</p> <p>... har de bedste vilkår, hvis eleverne går ind i processen drevet af lyst og interesse.</p> <p>... er en individuel proces og undervisning skal derfor tilpasses den enkeltes behov, interesser og talenter.</p> <p>... stiler ikke mod reproduktion, men mod kreative nyskabelser.</p> <p>... baseret på selvrealisering, således at dem, der har særlige potentialer, får mulighed for at udvikle sig til nyskabende genier.</p>	<p>Geni</p> <p>Intuition</p> <p>Sublim</p> <p>Kreativitet</p> <p>Oprør</p> <p>Fabulering</p> <p>Nyt</p> <p>Dynamik</p>
<b>Materialistisk orienteret læringssyn</b>	<p>... forstås som kulturelle symboler og strukturer.</p> <p>... er kontekstuel, således at man for at få viden om enkeltfænomener, må vide noget om det system og de ideologier, dette enkeltfænomen er del af.</p> <p>... er interpersonel: viden er noget, der eksisterer mellem og deles af mennesker.</p> <p>... er intrapersonel: individer tilegner sig viden gennem interaktion.</p> <p>... tænkning er en kulturelt medieret proces.</p>	<p>... forårsages ved at kulturelle og sociale processer initierer elevers nysgerrighed, kompetencer og viden</p> <p>... er medieret fordi viden læres i en kontekst. Dette betyder at relationerne i en lærings-situation er afgørende for, hvilken viden de interagerende tilegner sig.</p> <p>... er mulig at institutionalisere som individuelle læringsprocesser: læreren må stilladsere den enkelte elev således at ny viden præsenteres og kobles til den enkelte elevs forkundskaber.</p>	<p>Sociale og mentale processer</p> <p>Mediering</p> <p>Internalisering</p> <p>Den nære Udviklings-zone</p> <p>Stilladsring</p> <p>Narrativ</p>

Tabel 5.1 Oversigt over tre læringsteoretiske positioner: En dannelsesorienteret, en romantisk orienteret og en materialistisk orienteret.

Jeg vil som sagt vende tilbage til de læringsteoretiske diskussioner, som jeg her indledningsvis har placeret historisk i forhold til hinanden. I de følgende tre kapitler introduceres de forskellige pædagogiske programmer og diskussioner, som er præsenteret af de tre pragmatiske genreskoler.

## 5.2 Sydneyskolens genrepædagogiske imperativ

Sydneyskolens genrepædagogik er udarbejdet ud fra et ønske om at lære alle elever i grundskolen at anvende samfundets magtfulde sproglige ressourcer. Dette formuleres i følgende citat af Günther Kress, der siden 1980'erne har arbejdet i periferien af Sydneyskolen med en mere diskursorienteret genreteori og analysepraksis end dem man finder hos Martin, Rose m.fl.:

From the beginning, therefore, genre work has been both a pedagogical and a political project, a pedagogical project motivated by the political project of allowing greater, fairer, possibly equal access to the cultural and social resources and benefits of this kind of society. If one assumes that access to social, economic and cultural benefits has much to do with command of the highest level of literacy skills, then a quite revolutionary program might be built on the attempt to give everyone access to literacy skills and knowledge in the fullest sense. (Kress, 1993:28-29).

Sydneyskolen definerede sig fra start i opposition til den på det tidspunkt herskende pædagogik i Australien; progressiv pædagogik. Kritikken af den etablerede praksis fik ben at gå på med Frances Christies etnografiskinspirerede diskursanalytiske klasserumsstudier i 1980'erne (Christie 2002; Christie 1985). Christie er inspireret af Basil Bernstein (Bernstein 1975), og hendes studier påviser, at lærerne systematisk beder eleverne skrive tekster om fastsatte emner uden at fortælle dem, hvordan de skal behandle emnerne. Studierne viser desuden, at de elever, der lærer at anvende skolens genrer er middelklassens børn, som er vokset med de værdier og genrer, som dominerer i skolen (Christie 1996 – jeg uddyber dette ud fra Bourdieu i afsnit 8.6). Samtidig med Christie var Jim Martin og Joan Rothery gået i gang med at analysere og beskrive skoleelevers tekster vha. SFL (Cope m.fl. 1993:231-232). Disse studier gav samlet baggrunden for at udvikle undervisningsprogrammer, der skulle hjælpe alle elever uanset baggrund med at lære skolens værdier og genrer.

En vigtig dagsorden for Sydneyskolen har været at få diversiteten af sprognormer i Australien repræsenteret i skolen. Martin og Rose anvender f.eks. fortællinger fortalt af efterkommere af Australiens oprindelige befolkning i deres analyser af narrativer (se f.eks. Martin & Rose 2008:53-55). Kress er måske den, der stærkest har fremført argumenter for, at det, at der undervises i samfundets mangfoldighed af tekster og kvalitetskriterier, kan være med til at skabe et multikulturelt samfund:

One cannot hope to have a strategy either for a productive multicultural society or, pedagogically, for producing citizen-subjects who will be able to function productively in such a society unless one has a clear sense of what possibilities are available in all the cultures of a multicultural society. (Kress, 1993:36).

Den progressive romantisk orienterede skrivepædagogik, som var slået igennem i Australien i 1980'erne, prioriterer særligt to typer af skrivegenrer, *narrativer* og *selvrefleksioner*, samt et diktum om at elevers skriveglæde og kreativitet har de bedste betingelser, hvis eleverne får lov til frit at gå i kødet på stoffet uden for mange formelle krav at skulle tage hensyn til. Sydneyskolen har siden 1980'erne fremført, at denne form for pædagogik marginaliserer 'working-class, migrant, Aboriginal and other disadvantaged children.' (Cope m.fl. 1993:237-238). I Sydneyskolen prioriteres i stedet undervisning i samfundets faktuelle og argumenterende genrer, og samtidig fremhæves det, at undervisning i skriftsprogets grammatiske strukturer er nødvendig for, at eleverne kan udvikle sig som skrivere (Cope m.fl. 1993:239). Sydneyskolen ønsker at undervise i skrivning som social kompetence fremfor udelukkende at anvende skrivning som redskab til personlig refleksion.

I 1990'erne kunne Sydneyskolen i evalueringen af forskellige søsatte interventionsstudier påvise, at Sydneyskolens genrepædagogik virkede bedre end den progressive pædagogik, fordi elever, der var blevet undervist i genreskolens curriculumgenrer vha. systemisk funktionel grammatik, lærte at skrive indenfor langt flere forskellige genrer, end elever, hvis lærere havde praktiseret progressiv skrivepædagogik. Desuden viste evalueringsrapporten, at de lærere, der havde prøvet at praktisere begge former for pædagogik, foretrak Sydneyskolens genrepædagogik (Cope m.fl., 1993:242-244). Siden har Sydneyskolens pædagogiske program ikke blot forandret grundskoleundervisningen i Australien, men er desuden blevet tilpasset og anvendt i skolesystemer verden rundt.

I Sydneyskolens optik er mulighederne for at udfolde sig kreativt bedre i undervisning, hvor genrers særlige træk ekspliciteres, end i progressiv skriveundervisning. Dette synspunkt ligger i direkte forlængelse af Bakhtin. I *Speech genres* (1952-53) skriver han f.eks.: '(...) to use a genre freely and creatively is not the same as to create a genre from the beginning; genres must be fully mastered in order to be manipulated freely' (Bakhtin 1986:80).

Sydneyskolen har siden slutningen af 1980'erne introduceret flere forskellige undervisningsmodeller (Martin 1999:126). Modellerne indeholder tre undervisningsfaser:

*dekonstruktion, fælles konstruktion og selvstændig konstruktion.* I dekonstruktionsfasen lærer eleverne om en bestemt genre: om den kulturelle og situationelle kontekst, særlige grammatiske kendetegn og formål, relation mellem afsender og modtager og det typiske emneområde. Fælleskonstruktion går ud på, at læreren og eleverne i fællesskab skriver en tekst inden for genren. I den sidste fase arbejder eleverne selvstændigt med at producere en genretypisk tekst (Martin 1999:127-131, 2009:16; se også Smedegaard 2015a).

Sydneyskolens model fremhæver desuden vigtigheden af, at genreundervisningen åbner for en kritisk tilgang til den genre, der undervises i. Eleverne skal ikke kun lære at skrive i genrer, de skal også lære, hvordan de udfolder sig kreativt inden for genrerne og derved kan være med til at forandre dem (Martin 1999:131). Rækkefølgen mellem de tre faser kan i øvrigt moduleres ud fra de enkelte forløbs særlige formål.

I Sydneyskolens program er et underlæggende præmis, at lærere og elever deler viden om SFL, som anvendes som redskab i genreanalyserne. Jeg mener dog ligesom Hyland, hvis genrepædagogik jeg præsenterer i det følgende afsnit, at man sagtens vil kunne finde inspiration i Sydneyskolens undervisningsprogram, selvom man anvender analysebegreber fra andre funktionelle sprogbeskrivelser end SFL i dekonstruktionsfasen.

### **5.3 ESP's andetsprogsundervisning i akademiske genrer**

ESP har siden 1990'erne udviklet eksplicit genrepædagogik møntet på universitetsstuderende – særligt studerende med engelsk som andetsprog (se f.eks. Swales 2004, 2008, Bathia 1993). Som hos Sydneyskolen betragtes sammenkoblingen af reception og produktion i ESP's genrepædagogiske programmer som et helt centralt omdrejningspunkt: det at udvikle sig til at blive en selvstændig skribent i et bestemt felt kræver, at man har læst en lang række af tekster inden for dette felts genrer og har lært at sammenligne dem, imitere og bearbejde dem:

As graduate students and junior researchers develop their understanding of their disciplinary and departmental circumstances, they gain a more nuanced and more exact set of understandings of their genre sets and of the individual genres that compromise them, especially when they have opportunities to iterate several examples of a particular genre. In so doing, they learn to experiment with options and learn to recognize their generic strengths and weaknesses, and so begin to develop something of an individual profile and something of an individual choice. (Swales 2004:21).

I *Genre Analysis* (1990/2008) foreslår Swales en øvelsesbaseret genrepædagogik, der ligesom Sydneyskolens pædagogik er centreret omkring sammenkobling af reception og produktion af tekster inden for én og samme genre. De studerende, som programmet er udtænkt til, skal gå eksplorativt til det særlige akademiske felt, de som studerende er ved at tilegne sig – dette gøres åbenlyst ved at deltage i og observere undervisning, konferencer og seminarer. Swales foreslår desuden, at studerende opfordres til at interviewe seniormedlemmer, udarbejde spørgeskemaer mm. som en del af undervisningen (Swales 2008:68). I undervisningen skal de studerende desuden læse og analysere en række eksempeltekster inden for de genrer, de selv skal lære at bruge. I undervisningen gives de studerende opgaver tilpasset det individuelle læringsforløb. Dette kan eksempelvis være opgaver, hvor de skal 1) sammenligne disse og finde forskelle og ligheder mellem forskellige tekster inden for én genre, 2) diskutere hvilke ændringer, der kan foretages, så teksternes blive bedre og mere effektive, 3) analysere sætnings- og ordvalg i teksterne ud fra overvejelser over, hvordan de passer til teksterne konkrete kontekst, 4) skrive en af teksterne om, sætte den i spil i forhold til et publikum og få respons (Swales 2008:80-81; se også Barwarshi m.fl. 2010:181 og Smedegaard 2015a:35-36).

Ken Hyland (2003) retter ligesom Sydneyskolens repræsentanter en hård kritik mod progressiv pædagogik, som han fremhæver, nok har skabt en tiltrængt interesse for individuelle skriveprocesser, førskrivningsgenrer og indholdsmæssig fremfor retskrivningsorienteret feedback, men som ikke tager højde for sprogets grundlæggende interaktionelle karakter, hvilket bl.a. betyder at 'they fail to consider the forces outside the individual which help guide purposes, establish relationships, and ultimately shape writing' (Hyland 2003:17-18). I progressiv pædagogik forstås skrivning som en proces, hvor skriverens indre liv kan organiseres og sprogliggøres på papiret – det, at man skriver situeret og formålsrettet, tages der ikke højde for, påpeger Hyland.

Hyland, der som Swales særligt er optaget af at udvikle skrivepædagogik til L2-undervisning, hvor de studerende kommer fra andre akademiske kulturer end den, de indgår i i angelsaksiske studiemiljøer, foreslår at anvende Sydneyskolens trefasedemodell og påpeger, at vejledere særligt i dekonstruktionsfasen skal indtage en aktiv og intervenserende rolle over for de studerende i fælles analyser af bestemte genrers struktur og sprog. Inspirationen hentes hos Vygotsky, hvis scaffolding-begreb anvendes til at tydeliggøre, at vejlederen ikke skal placere sig på sidelinjen, men centralt i rummet som interagerende



autoritet, der leder de studerende videre ad veje, de ikke ville have kunne finde på egen hånd (Hyland 2003:26, se også Johns 1997 og Hyland 2009).

Hyland afviser progressive skriveforskeres argument om, at eksplicit genrepædagogik tvinger de studerende til at anvende simple skabeloner og dermed bremser de studerendes kreativitet. Dette kan være resultatet, hvis underviseren ikke har en hvis erfaring med de mange variationsmuligheder og frie valg, de pågældende genrer åbner for:

Obviously the dangers of a static, decontextualised pedagogy exists and must be guarded against, but there is nothing *inherently* prescriptive in a genre approach. I can see no reason why providing students with an understanding of discourse should be any more prescriptive than, say, providing them with a description of a clause, or even of stages in a writing process. (Hyland 2003:26-27).

Hvor både ESP og Sydneyskolen taler sig op imod progressiv pædagogik, fremfører en række centrale medlemmer i RGS argumenter mod eksplicit genrepædagogik, der har rod i samme romantiske læringssyn som de procesorienterede skrivepædagogikker. Jeg vil i det følgende afsnit skitsere de væsentligste af disse argumenter ud fra Aviva Freedman og dernæst beskrive Amy J. Devitts genrepædagogiske program, som integrerer ideen fra de to andre skoler om at undervise eksplicit i genrer med et mere tydeligt fokus på forholdet mellem tekst og kontekst end hos f.eks. Martin, Swales og Hyland. Freedman og Devitt fremhæves dermed som repræsentanter for hver sin fløj i den vedblivende genrepædagogiske debat i RGS.

## 5.4 RGS og pædagogik

Mens udvikling af genrepædagogiske programmer har været et hovedformål både i ESP- og Sydneyskoleregiet, så har repræsentanter fra RGS historisk været voldsomt uenige om, hvorvidt eksplicit genrepædagogik har en berettigelse. I RGS er der tradition for at dele den progressive skrivepædagogiks skepsis overfor eksplicit genrepædagogik (se f.eks. Dixon 1987 og Sawyer & Watson 1987) og særligt gå i rette med Sydneyskolen. En af de mest entydige kritikere er Aviva Freedman (1999, 1993a), der argumenterer for, at eksplicit undervisning i standardiserede genremodeller er unødvendig og i de fleste tilfælde uden nogen effekt overhovedet. Ifølge Freedman er eksplicit genreundervisning i værste tilfælde direkte skadelig, fordi den ikke fordrer selvstændig analyse og tænkning, men instruerer eleverne i at analysere og reproducere skematiske genremodeller. Eleverne lærer dermed ikke at følge deres egen intuition i afkodningen af de konkrete, komplekse situationer, som

deres tekster skal indgå i (Freedman 1993a:235). Freedman definerer eksplicit genreundervisning som undervisning, der specificerer formelle træk ved genrer og artikulerer definatoriske regler (ibid.:224), og hun opstiller denne form for undervisning som en modpol til undervisning, der baseres på analyser af kontekstualiseret sprogbrug. God genreundervisning er undervisning, der 'attend not only to the texts but to the ways in which texts respond to the complex discursive, ideological, social, cultural, institutional context within which they are set' (Freadman 1999:766). Freedman argumenterer for, at genrekonventioner lige fra de hverdagslige til de akademiske læres implicit gennem indkulturering og deltagelse i et praksisfællesskab: '*Genre Knowledge Is Tacit*' (Freadman 1993a:231).

Selvom Miller ikke er særligt optaget af at beskrive de pædagogiske implikationer af en pragmatisk genreteori i *Genre as social action* (1984), afslutter hun alligevel artiklen med en sekvens, hvor hun indirekte forholder sig positiv over for muligheden for eksplicit genretilegnelse: '(...) for the student, genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community' (Miller, 1984:165). I forlængelse af Miller har flere RGS-repræsentanter argumenteret for en genrepædagogik baseret på en kritisk diskursanalytisk og retorisk funderet teksttilgang. Ligesom Hyland er de RGS-repræsentanter, som går ind for eksplicit genrepædagogik, tydeligt inspireret af Vygotsky.

Berkenkotter & Huckin (1995) argumenterer således – helt på linje med Hyland – for en genreundervisning, hvor læreres instruktioner skaber fundamentet for, at de enkelte elever udvikler sig mere end de havde gjort, hvis de var overladt til at bruge de for dem forhåndenværende ressourcer (Berkenkotter & Huckin, 1995:163). Charles Bazerman (2009) tager også fat i det dynamiske forhold mellem læring og udvikling og beskriver inspireret af Vygotsky, hvordan læring og udvikling sker enten simultant eller som en proces, hvor læring medfører udvikling (Bazerman 2009:284-285). At lære om grammatiske strukturer og genrekarakteristika giver ofte ikke i den umiddelbare situation anledning til udvikling – udviklingen sker først, når denne nye viden på sigt integreres i den enkeltes skrivepraksis og refleksioner (ibid.:288).

Amy J. Devitt er en af de forskere fra RGS-traditionen, der har interesseret sig mest for at udvikle en egentlig genrepædagogik i tilknytning til sine retorisk baserede genreranalyser. Devitt er gennem hele sit forfatterskab optaget af, at undervisning i genrer

først og fremmest udspiller sig som retoriske analyser af konkrete tekster og disses kontekst, formål og kvaliteter, men gennem årne (Devitt 1993, 1997, 2004, 2009) har hun bevæget sig fra at dele Freadmans bekymringer til i større omfang at anerkende, at eksplicitering af genrekonventioner kan være udviklende for de studerende, hvis det foregår med stor opmærksomhed om, at alle tekster er unikke og knyttet til en situation.

I Devitts senere artikler og bøger giver hun en række konkrete forslag til øvelser, der både kan anvendes på litteratur- og retorikkurser, samt på alle former for skrivekurser. Disse øvelser er udarbejdet med henblik på at give studerende indblik i genrerelationer, genrers historicitet og de muligheder, som konkrete situationer giver sprogbrugeren for at anvende genrestandarder på nye måder. Et centralt tema i en sådan undervisning er selve forholdet mellem det, der binder os som sprogbrugere, og de muligheder vi har for at udtrykke os frit:

Every utterance is constraint and choice, within the language itself, within the situation, within individual ability and characteristics, within the ideological and social context. (Devitt, 1997:53).

Det kritiske element, som påhæftes Sydneyskolens genrepædagogik og til dels også ESP-skrivepædagogik er udgangspunktet hos Devitt. Undervisningens formål er at lære de studerende kritisk genrebevidsthed fremfor at lære dem at mestre bestemte curriculumgenrer. Den er dermed metodiskfunderet snarere end færdighedsorienteret og rettet mod 1) at bestemme genrers retoriske formål ved at analysere både tekster og disse teksters brugskontekst, 2) at integrere analyser af teksters form og indhold, 3) at opnå forståelse for hvilke ideologiske værdier og magtrelationer specifikke genrer bygger på og opretholder, 4) at reflektere over, hvorfor bestemte handlinger ikke er del af en bestemt genrenorm – samt om hvordan genrer kan forandres og bruges med nye formål, 5) gennem skriveøvelser at opnå viden om hvilke begrænsninger og frie valg specifikke genrer muliggør (Devitt 2004:198-200).

Selvom Devitt med sin pædagogik sætter fokus på opbygningen af genbevidsthed fremfor genrebemestring, så kalkulerer hun alligevel med, at studerende tilegner sig genrer undervejs i undervisningen. Hun henstiller til, at de genrer, der undervises i, udvælges med stor omhyggelighed: 'The criteria for choosing genres include which genres best supplement students' existing genre repertoires and may serve as especially rich antecedent genres.' (Devitt 2004:203).

I *Teaching Critical genre Awareness* (2009) viderefører hun denne formålsdefinition for eksplicit genreundervisning: genreundervisning skal ikke undervise i genreformularer, den skal i stedet give de studerende bevidsthed om, hvilken formålsstyret og ideologisk funderet handling, en hvilken som helst genre er, samt give eleverne erfaringer med, hvad bestemte genrer kan udrette, hvordan de bedst bruges og hvilke implikationer brugen af en bestemt genre har. Genrerne skal desuden udvælges, så de foregriber og stilladserer de studerende i forhold til de genrer, som de skal mestre senere i deres studier (ibid.:338). Devitt foreslår syv konkrete forløb, herunder forløb, der fokuserer på genrer som enkeltstående entiteter (f.eks. at analysere genkendelige hverdagsgenrer og lære de klassiske teknikker inden for retorisk analyse samt i forlængelse heraf at ændre på genrens formål, intenderede modtager eller lign. og skrive inden for genre); forløb der fokuserer på genrer som processer (f.eks. at analysere en akademisk genre som foregriber andre akademiske genrer); samt forløb der fokuserer på genrer som kontekster, således at disse kontekster kan forandres og kritiseres (ibid.:345-349).

Jeg vender tilbage og uddybber Devitts pointe om at standarder/begrænsninger og frihed/kreativitet ikke er modpoler, men forudsætninger for hinanden i kapitel 7.3.

## Kapitel 6: Afhandlingens genrebegreb

Den følgende definition forudsætter de teoretiske diskussioner, som føres i kapitel 7-12, men der henvises bevidst ikke til disse, da formålet er at lave en så helstøbt og kort definition som muligt. Det er dog vigtigt at slå fast, at de fem definitioner ikke er mere mine end så mange andres. Jeg har ikke selv støbt definitionens delelementer, men har lånt dem fra andre for at sætte dem sammen på en ny måde. Min definition findes i sin helhed ikke andre steder, og sigtet med den er at servere en samlet genreteori, der kan bruges i forskelligartede studier af, hvordan vi bruger (skrift)sproget i tid og kontekst.

### **Genrer er typificerede rammer for målrettede sociale handlinger**

Genrer er typificerede rammer for, hvordan situerede motiver og problemer kan håndteres gennem typificerede sproglige handlinger. Genrer er således sproglige adfærds- og handlemåder, som vanemæssigt udøves og bevidst udpeges af enkeltindivider, men som læres, forhandles, udvikles og får magt ved, at individer deler genrer i større kulturelle og sociale fællesskaber. Genrer typificerer ikke kun handlinger, men også disses kontekster, herunder deres situationelle rammer, de interagerendes intentioner og de forskellige relationer mellem forskellige handlinger. Det enkelte individ orienterer sig mod genrer som rammer til at forstå situationer og andres og egne intentioner, handlinger og muligheder.

Genrers brugsperiode og udbredelse varierer. Stabile genrer etablerer rammer for struktur, stil, indhold, intenderet publikum og kontekst, men tilpasses og påvirkes altid af dem, der udfolder sig inden for rammen – herunder af deres erfaringer, sproglige kompetencer, viden om samtalepartnerne og forståelse af den situation, hvori der handles.

Der er ingen garanti for, at faktiske handlinger lykkes, selvom sprogbrugeren orienterer sig mod genrer. Genrer sætter som rammer, defineret af individer, der indgår i et praksisfællesskab, blot standarder for, hvad der opleves som eksempelvis normalt/unormalt og godt/dårligt. Genrer er ikke skabeloner, men fleksible normer, der kan anvendes kreativt, og som altid sættes i spil i situerede, unikke handlinger.

### **Genrer er specifikke, ideologisk funderede fællesskabers normer for handling**

Genrer læres, udvikles og gives værdi i praksisfællesskaber. Nytilkomne approprierer et fællesskabs normer for social praksis, herunder dets genrer, diskurser, stilmarkører og ideologier, og som del af denne proces forhandles og etableres de nytilkomnes status som potentielle medlemmer interaktionelt. Fællesskaber kan være mere eller mindre formelle og tælle alt fra en håndfuld medlemmer til mange millioner mennesker. De semiotiske præferencer (diskurs, genre og stil) påvirker hinanden samtidig med, at de alle udvikles i overensstemmelse med de overordnede ideologier, der etableres som objektivt sande inden for et fællesskab.

I overensstemmelse med Bourdieu kan genrekompetence beskrives som en utrolig vigtig lingvistisk kapital, som omsættes på samfundets forskellige markeder, og som inkorporeres i enkeltpersoners habitus. Nogle genrer er mere magtfulde end andre. Den reelle magt fordeles i situerede kontekster, men påvirkes af en række strukturelle forhold, såsom hvem i samfundet der bruger genrerne, hvilke medier genrerne distribueres igennem, og om de er svære eller nemme at tilegne sig for flertallet. Nogle af de praksisfællesskaber, vi som mennesker har adgang til, deltager vi i uden at være bevidste om disse fællesskabers eksklusivitet eller det faktum, at de genrer, vi bruger, er kulturelt funderede, relative standarder.

Når vi har en del af et fællesskab over længere tid og både kender, forstår og praktiserer fællesskabets logikker, prioriterede formål og sanktionsmuligheder, er der en tendens til, at vi begynder at se fællesskabets foretrukne genrer som objektive, naturaliserede standarder. Disse forhold giver magt til i den offentlige skole gennem symbolsk voldelige handlinger at reproducere middelklassens og overklassens kultur fra generation til generation ved at undervise i netop disse praksisfællesskabers semiotiske præferencer og med afsæt i deres ideologiske grundantagelser. Lærerne, der udøver de symbolsk voldelige handlinger, og eleverne, der er til stede og medvirker, er alle en del af fællesskabet og vil for en stor parts vedkommende acceptere det som et system grundet i objektiv viden og fornuftige ræsonnementer om læring, uddannelse, dannelse og borgermedlemskab.

For det enkelte individ er den primære socialisering den, der skaber fundamentet for efterfølgende socialisering ind i andre praksisfællesskaber. Ved at

socialiseres udvikles habitus på baggrund af internalisering af de kapitaler, der sættes i spil på de markeder, som praksisfællesskaber udgør og indgår i.

Mennesket tænker i kraft af sin habitus, men kan ved at vælge mellem de forskellige alternativer internt i og imellem forskellige praksisfællesskabers semiotiske præferencer og ideologier træffe rationelle valg. Habitus gør os tilbøjelige til rutinemæssigt at træffe bestemte valg frem for andre, men vi rummer som mennesker evnen til metabevist at omstrukturere habitus gennem reflektiv analyse. Dette kræver dog, at vi bliver bevidste om vore valgmuligheder, at vi ønsker at forandre os, samt at vi arbejder aktivt og længe med at realisere forandringerne i praksis.

### **Genrer er dialogiske**

Alle ytringer indgår i dialog med og adresserer et væld af andre ytringer, både i den umiddelbare kontekst, hvor ytringer rettes bagud som svar på en eller flere tidligere ytringer og fremad ved at lægge op til eller foregribe kommende svar, men også i en bredere kontekst, hvor inddragelse af bestemte ord, fraser, stilmarkører, genrer eller diskurser kan trække disses medbetydninger, som er skabt i tidligere situationer, med ind i nye kontekster, hvor de bruges. Både ytringer og genrer fungerer på den måde som svar på andre ytringer og genrer. Genrer er f.eks. dialogiske ved at indgå i relationer som svar på og oplæg til hinanden. Genrerelationer opstår også ved, at genrer forstås i kraft af det, de ikke er: Som modsætninger til andre genrer eller som en variationsmulighed. Genrer relaterer sig til hinanden på mange forskellige måder, hvoraf de vigtigste er: *genrehierarkier*, *genrekæder*, *genrerepertoarer*, *genrenetværk* og *genrekolonier*, som jeg vender tilbage til. De relationer, en bestemt genre har til andre genrer, påvirker de normer, som genren anviser for den, der bruger den, f.eks. måden hvorpå afsenderen adresserer og positionerer sig i forhold til den implicite modtager.

### **Genrer er situeret kognition**

Viden om genrer er erfaringsbaseret viden opnået ved i konkrete situationer at handle og se andre handle eller metatekstuel at tale om sådanne handlinger. Al viden er således situeret erfaring og kan desuden kun realiseres i konkret, situeret praksis. Selv de skriftlige genrer, som når ud til meget store praksisfællesskaber, er situerede. Der findes ikke abstrakte makrogenrer, som er hævet over det sociale og situerede, men det er muligt at definere

bestemte handlinger, som indgår på en mængde forskellige måder i konkrete, sociale handlinger. Disse betegnes *sproghandlinger* og defineres ud fra et retorisk formål. De er ikke mere kognitive end genrer, der defineres ud fra deres sociale formål.

Distinktionen mellem sproghandlinger og genrer repræsenterer en adskillelse mellem socio-kognitive sproghandlinger som *respons*, *evaluering* og *redegørelse* og socio-kognitive genrer som *ansættelseskontrakt*, *rejseafregning* og *blogindlæg*. Sproghandlinger koloniserer alle typer af kontekster og knyttes dermed ikke som genrer til bestemte medier eller semiotiske tegnsystemer, herunder mundtlige, skriftlige og billedbårne.

I arbejdet med empiri vil det som regel vise sig væsentligt at beskrive forskellige typer relationer. Herunder både relationer mellem forskellige sproghandlinger, mellem sproghandlinger og genrer og mellem forskellige genrer. Udvælgelsen af hvilke relationer, der er interessante at beskrive, gives ikke teoretisk. Hierarkiske genresystemer er ikke universelle, men afhænger af situerede valg og vinklinger af konkrete empiriske materialer.

### **Genrer er rammer for typificerede afsenderstemmer og modtagerpositioneringer**

I kraft af, at ytringer er dialogiske og kalder på og fungerer som svar, skabes der én eller flere afsender- og modtagerpositioneringer, eksplicitte som implicitte. I konstruktionen af en ytring konstrueres en afsenderstemme. Afsenderstemmen er den person, der er repræsenteret i teksten som dennes afsender, og må dermed adskilles fra den person, der skriver teksten. Alle ytringer har en afsenderstemme, også de ytringer som fremtræder saglige eller ligefrem objektive, fordi afsenderen ikke giver sig tilkende som subjekt. Afsenderstemmer kan knyttes til mere end blot et enkelt individ, således at afsenderstemmen positioneres som en gruppe, en institution eller en hel nation.

I teksten positionerer afsenderstemmen sig i relation til andre stemmer, som er repræsenteret i og uden for teksten, herunder den implicitte modtager. Den implicitte modtager defineres i relation til afsenderstemmen som en position, der konstrueres i selve ytringen, og den implicitte modtager adskiller sig dermed fra ytringers faktiske modtagere. Disse faktiske modtageres reception påvirkes af, om den implicitte modtager positioneres på måder i teksten, som de kan identificere sig med, og om tekstens afsenderstemme fremstår som en relevant og interessant figur i den situerede kontekst og genreindramning.



Genrer indbefatter normer for, hvordan afsenderstemmer og implicitte modtagere positioneres og konstrueres i konkrete ytringer. Genrer indrammer, hvilke roller vi indtager, når vi ytrer os. Genrer skaber forventninger til, hvem der kan tale, hvis tale der intertekstuel kan inddrages, og hvem der kan tales til. Dette inkluderer forventninger til hvilke kapitaler – og dermed habitusser – der kan sættes i spil. Disse forventninger kan typificeres som genrenormer.

Positioneringer, identiteter og stemmer opbygges ved at bruge grammatiske markører. Disse markører afmærker evaluerende lag i ytringen og relationer mellem afsenderstemmen og den implicitte modtager. At kende en genre indebærer en viden om, hvilke positioner man selv skal indtage, og hvilke positioner man har mulighed for at give andre. Ens måde at markere positioneringer på afspejler ens habitus og ens syn på den institution, hvis genre(r) man sætter i spil i kraft af sin(e) ytring(er).

## Kapitel 7: Genrer er typificerede rammer for målorienterede sociale handlinger

De tre genreskoler, RGS, ESP og Sydneyskolen, hviler alle på viden om, at sprogbrug er funktionelt – at vi bruger sproget til at handle med. I de centrale teoretiske tekster inden for alle tre skoler, er det denne grundantagelse, der er bærerende i de vigtigste definitioner. Det er derfor netop her, jeg starter i min første teoretiske diskussion af forholdet mellem genre og situeret handlen.

### 7.1 Genrer som sociale handlinger

Miller definerer i den måske mest citerede artikel i genreteoretiske sammenhænge de sidste 40 år, *Genre as Social Action* (1984), genrer som typificerede handlinger knyttet til definerbare situationstyper. Miller betoner igennem artiklen forholdet mellem genre og situationstype:

Genre in this way, becomes more than a formal entity; it becomes pragmatic, fully rhetorical, a point of connection between intention and effect, an aspect of social action. (Miller 1984:153).

Genre (...) as action (...) acquires meaning from situation and from the social context in which that situation arose. (ibid.:163).

Miller tager afsæt i en erkendelse af, at vi typificerer vores situerede oplevelser, således at vi f.eks. oplever at have de samme typer intentioner i situationer, der ligner hinanden, f.eks. mht. hvem vi er omgivet af, hvordan disse andre opfører sig, hvilket rum vi er i, og hvorfor vi er der. Det er på baggrund af ligheder mellem de situationelle betingelser, at der opstår situationstypiske måder at opføre sig på. Genrer er sådanne typer.

Miller knytter først og fremmest genrer til retoriske situationer, dvs. situationer hvor intentionerne er de samme, og hvor deltagerne på forhånd deler eller forhandler sig frem til forståelser af, hvilke effekter bestemte handlinger normalt har. Vi skaber således situationer ved med vores ytringer at aktivere bestemte genreforståelser. Når dialogen flyder frit, så er en af årsagerne som regel, at de interagerende er enige om, hvordan situationen

skal typificeres og hvilke genrer, der bør tages i brug. Hvis samtalepartnerne ikke tolker situationen nogenlunde ens og derfor ikke handler i overensstemmelse med hinandens forventninger, kan det være svært for samtalepartnerne indbyrdes at orientere sig i og finde fodfæste i den dialog, der opstår. Det, at vi kan opnå fællesforståelser af, at bestemte handlinger løser bestemte problemer og udføres ved at aktivere bestemte formelle og indholdsmæssige ressourcer, betyder, at vi ser disse handlinger som afgrænsede størrelser, der kun er relevante i bestemte situationstyper (ibid.:159).

Miller beskriver ikke kun genrer som konventioner, vi som sprogbrugere kan vælge til og fra, og som vi kan bruge mere eller mindre effektivt, men også som konventioner, vi er underlagt, fordi de skaber virkeligheden, som vi oplever den. Vores viden om typiske situationer og genrer styrer vores forståelse af, hvilke mulige sociale handlinger vi i kraft af vores position i tid og rum kan udføre:

What we learn when we learn a genre is (...) what ends we might have: we learn that we may eulogize, apologize, recommend one person to another, instruct customers on behalf of the manufacturer, take an official role, account for progress in achieving goals. We learn to understand better the situations in which we find ourselves and the potentials for failure and success in acting together. (ibid.:165).

Millers genrebegreb introduceres dermed i en sprogteoretisk ramme, hvor ytringer aldrig kan forstås, hvis de isoleres fra deres forskellige relevante kontekster, men kun hvis de forstås som resultatet af de situationsforståelser, traditioner og genrenormer, som ytreren aktualiserer i samspil med de andre interagerende i situationen. Sprogbrug er først og fremmest erfaringsbaseret.

Charles Bazerman, som også placerer sig inden for WAC/RGS, formulerer et lignende synspunkt ved at fremhæve, at genrer er en del af de kulturbårne redskaber, hvormed vi forstår verden:

We have no sense-making mechanism apart from our orientating toward a situation and activity, using culturally available tools (Bazerman, 2003:387).

Anis Bawarshi, ligeledes fra RGS, betoner i artiklen *The Genre Function* (2000) også dette aspekt, at genrer ikke blot er handlinger, der er fremkaldt af *exigence* (Miller 1984) i bestemte situationstyper. Genrer er ikke blot konventionelle måder at opnå specifikke mål på, de er situationsskabende og problemdefinerende, fordi vi som mennesker hele tiden fortolker situationers exigence, dvs. deres nødvendighedskrav. Exigence skal forstås som

det, vi som individuelle sprogbrugere fortolker, er situationens kerne – dens vigtigste potentiale, dens intenderede funktion – og som vi derfor handler for at virkeliggøre. Hvis vi træder ind i et auditorium for at deltage i et seminar, vil den måde, vi agerer på, afspejle vores forståelse af vores egen rolle i det sociale samarbejde om at opfylde situationens exigence. Vi kan stille os på talerstolen, vi kan tale med arrangørerne, vi kan sætte os ind på en af sæderækkerne – og vi kan sætte os diskret. Bawarshi drager den konsekvens, at genrer både er den retoriske handling og den genkommende situation; den er det sted, hvor det retoriske og det sociale reproducerer hinanden i specifikke typer af tekster (Bawarshi 2000:357).

Forståelsen af genrer som størrelser, der integrerer tekst og kontekst, og teksters retoriske og sociale aspekter, adresseres inden for alle tre skoler, der er rodfæstede i tanken om, at vores sproglige vaner, herunder vores genrekompetencer, sætter begrænsende rammer for hvilke sociale relationer, vi indgår i, hvordan vi indgår, og hvilke typer viden vi producerer. Jeg vender tilbage til og uddyber denne grunderkendelse i næste afsnit, hvor jeg blandt andet beskriver, hvad det vil sige, at genrer er ideologiske.

Både ESP-traditionen og Sydneyskolen fremhæver i deres genredefinitioner også relationen mellem typificerede handlinger og typificerede situationer. Sydneyskolens definition har ikke ændret sig fra 1990'erne og gengives som regel ordret således:

As a working definition we characterised genres as staged, goal oriented social processes. Staged, because it usually takes us more than one step to reach our goals; goal oriented because we feel frustrated if we don't accomplish the final steps (...); social because writers shape their texts for readers of particular kinds. (Martin & Rose 2008:6).

Definitionen stemmer overens med Millers, dog med den undtagelse, at den synes at mangle en specificering af, at genrer ikke er alle mulige typer handlinger, men er begrænset til semiotiske handlinger, og med den tilføjelse at handlinger bygges op af flere forskellige delelementer. Fremhævelsen af netop dette træk ved genrer hænger sammen med SFL-traditionen for systemiske, strukturelle analyser, der, som jeg har vist i afsnit 4.2, videreføres i Sydneyskolens genreanalyser.

## 7.2 Genrer som rammer

Den måske vigtigste forsker inden for ESP-traditionen, John M. Swales, forholder sig i sit senere værk *Research Genres* (2004) kritisk til sin egen tidligere, kanoniserede genredefinition i *Genre Analysis* fra 1990. Han går fra i 1990 at definere genrer som handlinger til i sit senere forfatterskab, og med inspiration fra Charles Bazerman (1997), at definere genrer som rammer for handling:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. (Swales 1990/2008:58).

(...) genres are seen metaphorically as *frames* for social action, not as social actions themselves. (...). The frame is a starting place, an initial orientation, with no consequent guarantee that effective rhetorical action will actually be accomplished (...). As a result, genre knowledge is often a necessary but never a sufficient condition for discursal success. (Swales 2004:61-62).

Forskellen mellem de to definitioner markerer en udvikling fra en forskningsmæssig interesse for at beskrive specifikke praksisfællesskabers typificerede handlinger til en interesse for, hvilken rolle de typificerede handlinger spiller for individuelle sprogbrugere, når de formulerer sig i specifikke situationer. Lidt forenklet betegner dette en bevægelse fra forståelsen af genrer som skemaer til en forståelse af genrer som orienteringspunkter.

I *Genre Analysis* (1990/2008) beskriver Swales først og fremmest de gældende normer for typiske nordamerikanske universitetsgenrer såsom forskningsartiklen, abstractet, afhandlingen og forskningsansøgningen. Den mest citerede del af dette studium er præsentationen af *CARS*-modellen, der beskriver de 3 prototypiske *moves*, som udføres indledningsvis i forskningsartikler. En standardindledning beskrives således som summen af tre på hinanden efterfølgende handlinger: Først en etablering af et territorium inden for en bestemt forskningstradition, derefter en etablering af en u- eller underbelyst niche inden for territoriet, og til sidst placeringen af den forskning, artiklen skal præsentere, som en der udfylder den påpegede niche (Swales 2008:140-142). Swales' analyse af forskningsartiklen hviler på den antagelse, at genren er mere eller mindre stabil, fordi det praksisfællesskab, som bruger genren, har en temmelig fast fælles forståelse af, hvad genre's kommunikative formål er. Denne fælles forståelse stabiliserer såvel formålet som strukturen, stilen, indholdet og det intenderede publikum (ibid.:58).

14 år senere, i *Research Genres*, arbejder Swales videre med sine tidligere genrebeskrivelser, men anlægger en mere kritisk tilgang, hvor det ikke tages for givet, at tekstanalyse i sig selv giver indblik i de faktiske formål, som tekster bruges til.

Udgangspunktet er det samme: Målet med genreanalyse er at analysere et tekstkorpus for at afdække teksternes – og genrens – formål, men metoden er forandret i en mere dynamisk retning i 2004, således at de traditionelle analyser af forskelle og ligheder mellem teksternes struktur, stil, indhold og 'formål' ikke er nok i sig selv. De må suppleres med analyser af konteksten og de formål, som brugerne selv knytter til genrene, samt af de genrehierarkier, som eksempelteksterne i tekstkorpusset indgår i i praksis. Først derefter kan der ske en kvalificeret *repurposing of the genre* (Swales 2004:72).

Swales efterlever disse metodologiske indsigter i sine egne analyser, f.eks. i sin analyse af ph.d.-afhandlingen, hvor han dels undersøger, hvordan de omgivende genrer, bl.a. ph.d.-opslag, ph.d.-bedømmelse og forsvar, påvirker ph.d.-afhandlingsgenren. Dels fremanalyserer han, hvordan institutionelle forskelle og forskelle mht. forskningstraditioner, ph.d.-stipendiatens fremtidsplaner og de lokale forhold som f.eks. det individuelle vejlederforløb påvirker den enkelte ph.d.-studerendes genreforståelse af afhandlingsgenren (ibid.:99-144).

Vijay K. Bhatia (2008) beskriver skiftet fra at interessere sig for tekstuelle, intertekstuelle og organisatoriske aspekter ved genrer til i højere grad at interessere sig for kontekstuelle forhold som *interdiskursivitet* som en generel tendens i ESP – og en tendens, der som hos Swales, har ændret de analysemetoder, som feltet benytter.

### **7.3 Genrer som typificerede standarder**

Bakhtin definerer aldrig eksplicit genrer som handling, men taler i relaterede termer om, hvordan ytringer grundlæggende er formålsrettede:

There can be no such thing as an absolutely neutral utterance. (...). Expressive intonation is a constitutive marker of the utterance. (Bakhtin 1986:84-85).

Genrer defineres af Bakhtin som relativt stabile typer ytringer (ibid.:60) og som helheder, der guider sprogbrugeren hele vejen igennem en ytring (ibid.:81). Disse helheder er obligatoriske at mestre for at kunne bruge sproget i praksis (ibid.:80). Bakhtin foregriber desuden Miller ved at argumentere for, at genrer udvikles inden for specifikke kontekster (ibid.:64). Bakhtin beskriver endvidere, hvordan de intentioner, hvorudfra vi ytrer os,

påvirker alle lag af ytringen, og at der som følge heraf knytter sig forskellige slags normer til hver af de typificerede intentioner: tematiske, stilistiske og kompositoriske. Af de tre typer af normer er det de stilistiske normer, Bakhtin først og fremmest er optaget af. Han henleder opmærksomheden på, at der til nogle genrer som f.eks. forretningsdokumenter, militære ordrer og skilte, men også hverdagsgenrer som hilsner, afsked og lykønskninger, hører meget faste konventioner, som gør, at de situerede manifestationer, de konkrete ytringer i tid og kontekst, for hver genre næsten bliver ens. De muliggør kun et minimum af personlig stil, mens andre genrer, som romanen, i høj grad giver plads til personlige ytringer (ibid.:63). Man kunne udvide eksemplerne med f.eks. satire, essay, indie-film og performancekunst, der alle som romanen inviterer afsenderen til kreativt at udforske, hvor fleksible de konventioner, der definerer dem, er.

I forlængelse af Bakhtin kan genrestabilitet fastsættes til at betegne, at der findes en række situerede ytringer, som ligner hinanden, og eventuelt også at denne lighed bevares over en længere historisk periode. Genrestabilitet indikerer en stabilitet i konteksten. Dels at det praksisfællesskab, som bruger genren, har stabile værdier og interesser, herunder at fællesskabets normer for gyldige intentioner og formål fastholdes over tid. Dels at de medier, som genren udspiller sig i, ikke forandres som følge af større kulturelle og sociale forandringer i samfundet eller af nyudviklet teknologi. Men selvom genrer er stabile, kommer de kun i spil i unikke ytringer, der altid åbner for kreativitet forstået som ukonventionel handling. Situerede genrebrud kan skabe nye genrer eller radikalt forandre allerede eksisterende. Bakhtin beskriver, hvordan genrer, selvom de er genkendelige normative helheder, som udvikles inden for hver af samfundets sfærer, samtidig er “much more changeable, flexible, and plastic than language forms are.” (ibid.:79).

Bakhtin lægger således i høj grad op til, at genrenormer kan beskrives. I passager lyder det næsten som om, at han er talsmand for synkrone genrebeskrivelser, der kortlægger genrers generiske stil, komposition og tematik. Samtidig beskriver han, som i citatet, genrer som fleksible standarder, der er langt mindre stabile end grammatiske konventioner.

Netop denne sammenligning mellem genrer og grammatiske konventioner ligger til grund for en af de centrale RGS-forskere Amy J. Devitts antologibidrag *Genre as Language Standards* (1997). I artiklen beskriver hun ligheden mellem genrer og grammatik. Hun forholder sig kritisk til det, hun udpeger som den underliggende diskurs i den

genrepædagogiske debat, nemlig forestillingen om, at valgfrihed altid konnoterer noget godt, og begrænsninger altid noget dårligt. Denne forestilling, argumenterer hun for, fungerer som et underliggende værdisæt både hos kritikere af og fortalere for genrepædagogik, herunder også Sydneyskolens pro-genrepædagogiske repræsentanter såsom Frances Christie. Devitt argumenterer for et positivt syn på genremæssige begrænsninger:

I will argue that genres, like language standards, interlink standards/constraints and variation/choice, an interlink essential to the construction of meaning. (Devitt 1997:45).

Hun fremhæver ligheden mellem genrestandarder og de standarder, der findes i sproget, og som beskrives som lingvistisk skik og brug – lingvistisk etikette - i funktionelle grammatiske beskrivelser. Disse udpeger de gældende normer for, hvordan man bruger kommaer og punktummer, hvordan sætningsleddene forbindes i hoved- og bisætninger osv. Hvis man bryder med disse standardiserede måder at bruge sproget på, inviterer man til, at andre lader det få konsekvenser, gode som dårlige (ibid.:46). Grammatiske og genremæssige standarder er begge både kontekstafhængige, situationelt indlejret og forskellige fra person til person.

Devitt uddyber beskrivelsen af genrer som standarder. Hver person har et register af muligheder (ibid.:50). Når vi bruger sproget, så forholder andre sig til, om vi bruger såvel grammatiske som genremæssige standarder på en passende eller upassende måde. Standarder defineres således både ud fra funktionalitet og ud fra, om de er socialt passende (ibid.:50). Devitt forstår ikke genrer som restringerede standarder, men ser genrer som 'a choice that can be made' (ibid.:46). Ligesom grammatiske regelsæt altid åbner for et hav af valgmuligheder, gør beskrivelser af genrers træk det også: 'within any genre, there is a great deal of "free" variation' (ibid.:52). Sproglig betydning opstår, fordi vi forstår betydninger i relation til andre betydninger: 'Without the possibility of an alternative, no standards need develop for no meaning is made' (ibid.:53).

Devitt forholder sig således positivt til muligheden for at kunne beskrive genrestandarder. Hun er derfor også, som jeg har påpeget i afsnit 5.4, den, der i RGS-regi har arbejdet mest ihærdigt på at udvikle en genrepædagogik.

Devitts teoretiske forklaringer af forholdet mellem standarder og valgmuligheder kredser først og fremmest om sprogbrugerens aktive valg. De tekster, som indeholder nyskabelser, kan fortolkes positivt som kreative nye måder at gøre ting på, eller



de kan fortolkes negativt som udtryk for misforstået eller upassende kommunikation.

Dedømmelse sker først i modtagelsen.

Devitt fortolker kreativitet som et udslag af viderebearbejdning og eventuel grænsesprængning frem for af grænseløshed, når hun i den tidligere artikel, *Generalizing about Genre: New Conceptions of an Old Concept* (1993), beskriver genrer som dynamiske i den forstand, at de udvikles og forandres gennem situeret genrebrug:

Working within existing genres as well, individuals choose and create: even the most rigid genre requires some choices, and the more common genres contain substantial flexibility within their bounds. (...). Individuals choose within linguistic and generic conventions, and they create and recreate the society that those conventions reflect. Although genre thus is a social concept and construct, it also clarifies the nature of individual choices. Again, genre proves the dichotomy false. (Devitt 1993:580).

Devitts begreb om standarder arbejder godt sammen med Swales og Bazermans begreb om rammer.

Når genrer begrebsliggøres metaforisk som typificerede standarder og rammer, tillægges de en fasthed og afgrænsning af fysiske dimensioner. Derfor er det oplagt at diskutere, om genrer kan beskrives udtømmende. Hos RGS og ESP er svaret overordnet nej, hos Sydneyskolen i højere grad ja. Det samme gælder for afdækningen af et felts netværk af genrer. Sydneyskolen argumenterer for at kunne afdække sådanne netværk gennem systematiske beskrivelser af det finitte antal genreressourcer, der er til rådighed i den situationelle og kontekstuelle kontekst, og som den enkelte sprogbruger vælger imellem i konstruktionen af sin situerede ytring (Martin & Rose 2008:21-22), mens RGS og ESP er enige med Bakhtin om det umulige i at ville lave udtømmende genrebeskrivelser:

The wealth and diversity of speech genres are boundless (...) because the various possibilities of human activity are inexhaustible, and because each sphere of activity contains an entire repertoire of speech genres that differentiate and grow as the particular sphere develops and becomes more flexible. (Bakhtin 1986:60).

For Bakhtin er talegenrer langt fra noget, der kan fastfryses. Bakhtin bruger begrebet *speech genres*, men bruger f.eks. ofte romanen som et eksempel på en genre. Jeg tillader mig derfor at udlægge citatet ovenfor som om, der ikke kun teoretiseres over mundtligt sprogbrug, men at *speech genre*-begrebet er rummeligt nok til også at kunne indbefatte skriftlige genrer.

Miller (1984) er ligeledes inde på umuligheden af at lave udtømmende, taksonomiske beskrivelser af samfundets genresystemer: 'the number of genres current in

any society is indeterminate and depends upon the complexity and diversity of the society.’ (Miller 1984:163). Jeg har allerede i afsnit 5.2 og afsnit 5.4 vist, hvordan disse teoretisk meget forskellige grundantagelser hos Sydneyskolen og RGS resulterer i vidt forskellige empiriske erkendelsesinteresser og metodologiske overvejelser.

## 7.4 Tekst, kontekst og genre

Den skarpeste kritiker af ideen om, at genrer er faste standarder, hvis typiske træk kan beskrives lingvistisk, er Anne Freadman, som skolemæssigt kan placeres blandt de mest radikale inden for RGS i den forstand, at hun er den, der skarpest formulerer et integreret sprogsyn i en form, som man finder det hos Roy Harris (1998) og i en dansk kontekst hos bl.a. Dorthe Duncker (2012a, 2012b, 2011). Freadman kritiserer det basale fundament i alle tre skolers genredimension, nemlig forståelsen af genrer som typificerede handlinger og typificerede situationer. Hun udtrykker en bekymring for, at denne typologi forårsager, at vi ikke ser de enkelte tekster i den faktiske kontekst, de indgår i, og drager de fulde implikationer af, at genremærkater er subjektive og altid appliceres i en respons, et svar – eller som Freadman selv kalder det – et *uptake* (Freadman 2002). Jeg diskuterer *uptake*-begrebet i afsnit 9.2.

Freadmans erkendelsesinteresse er at forstå, hvordan situerede tekster virker. I artiklen *The Traps and Trappings of Genre Theory* (2012) studerer hun, hvordan tekster formes og påvirkes af de interagerendes forståelser af konkrete situationer, genrer, kontekster og diskurser. Hun har dermed fokus på brugen af de typificerede handlinger frem for på kategoriseringen af handlinger, og hun har især blik for, hvordan genremærkater ofte sættes i spil i konkrete kontekster for at opnå formål, som ligger uden for de formål, der konventionelt knytter sig til genremærkatet. Dette fortolkes hos Freadman som et udtryk for en kreativitet hos sprogbrugeren, der kan vælge på denne måde at ’snyde’ modtageren for at ville opnå andre formål end dem, der udpeges eksplicit. Freadman interesserer sig for, hvad genremærkater bruges til i praksis:

It has become increasingly evident that no text, or discursive event, is merely the instantiation of genre (...), but it is at the level of the specific event that social action can be observed (...) the action is accomplished by the discursive event, and cannot be predicted from the genre. Without taking this fact into account, we risk giving very general, and sometimes, trivial accounts of the purpose or function of a genre. (Freadman 2012:556).

Freadmans egne analyser bærer præg af en meget svag genretypologi. Hun bruger de genrekategorier, som er i spil i den empiri, hun analyserer, uden at definere dem, og hun tager hermed for givet, at hun selv forstår de genrer, der refereres til i empirien, på samme måde som dem, der interagerer i empirien, og som den læser, der sidder med hendes tekst.

I *The Traps and trappings of Genre Theory* (2012) analyserer hun et tv-interview med en tidligere toppolitiker i Australien og viser, hvordan genreetiketter forhandles undervejs i interaktionen, fordi interviewerens flere gange lægger op til, at der er tale om et farvel, en afskedstale, snarere end et interview. Freadman bruger disse genremærkater indforstået uden yderligere forklaringer af, hvad det vil sige, at noget er 'et farvel'. Derudover citerer hun kun to taleture fra interviewet, resten får læseren kun adgang til igennem hendes forklarende genfortællinger. Disse metodologiske valg afstedkommer en analyse, der fokuserer på interviewets påvirkning på konteksten i form af interviewets efterspil, frem for en analyse, der undersøger, hvilke sproglige virkemidler der bruges til at agere inden for de aktiverede genrer, herunder det politiske interview og afskedstalen.

Freadmans analyser fremstår herved mangelfulde, og jeg stiller mig i min kritik på linje med Devitt, der forstår genreanalyse som det at beskrive enkelttytringers unikke træk og på baggrund heraf at udfolde beskrivelser af de standardiserede handlingstyper, som sprogbrugere orienterer sig imod og udnytter.

Jeg argumenterer således for at tage Swales, og dermed også Bazerman, på ordet, når han reformulerer den pragmatiske genredefinition: Genrer er ikke blot handlinger, de er rammer for handlinger i situeret praksis. Man kan ikke forstå handlinger, hvis ikke man forstår rammerne, der sigtes efter, heller ikke i de tilfælde, hvor afsenderen ikke rammer (plet). Når genrer er rammer, er de definerbare som det, der i situationen forventes. Dette standpunkt fastholder Bazerman gennem hele sit forfatterskab, selvom hans fokus flytter sig gradvis gennem forfatterskabet fra tekst til kontekst. I *Shaping Written Knowledge* (1988) defineres genrer som formaliserede strategier for handling:

A genre provides a writer with a way of formulating responses in certain circumstances and a reader a way of recognizing the kind of message being transmitted. A genre is a social construct that regularizes communication, interaction, and relations (Bazerman 1988:62).

Forståelsen af genrer som typificerede handlinger, hvormed typiske problemer i typificerede situationer kan løses, og som derfor kan fungere som rammer for den enkelte, når denne

udfører konkrete handlinger i tid og rum, har vidtrækkende konsekvenser for forståelsen af forholdet mellem den konkrete tekst/ytring, situation og kontekst.

Som sagt impliceres det i den pragmatiske genreteori, som jeg her argumenterer for, at tekst og kontekst forstås som integrerede elementer. Der anlægges desuden et konstruktivistisk syn på kommunikation. Miller gør allerede i sin programartikel opmærksom på, at hverken de interagerende eller den forsker, der analyserer de agerendes handlinger, har mulighed for objektivt at beskrive en situationel kontekst. Kontekster defineres ved hjælp af det sprog, som den, der definerer, har til rådighed:

Situations are social constructs that are the result, not of "perception," but of "definition." Because human action is based on and guided by meaning, not by material causes, at the center of action is a process of interpretation. (Miller 1984:156).

Som Miller er jeg inspireret af Alfred Schutz' (1972/1967) fænomenologiske forklaring af, hvordan vi som individer forstår verden ved at begrebsliggøre den som motiver for fremtidig handling og i kraft af at efterrationalisere det, der sker og er sket, ved at dechiffere, evaluere og kategorisere handlinger som del af temporale handlingsforløb. I kraft af disse processer udvælger vi nogle detaljer frem for andre i den strøm af indtryk, som vi ved at være placeret i verden med dens temporale processer hele tiden udsættes for. Schutz relativiserer sandhedsbegrebet ved at argumentere for, at vi som subjekter er begrænset af vores egen synsvinkel og eget begrebssystem, med andre ord det som Schutz kalder for vores *livsverdener*; men at vi samtidig som sociale, intersubjektive væsener forhandler vores forestillinger og udvikler os:

(...) the "meaning" of a lived experience can be reduced to a turning of the attention to an already elapsed experience, in the course of which the latter is lifted out of the stream of consciousness and identified as an experience constituted in such and such a way and in no other. (...). It is methodologically inadmissible to interpret a given series of acts objectively as a unified sequence without any reference to a project and then ascribe to them a subjective meaning. (Schutz 1967:215-216).

Miller fremhæver netop Schutz' beskrivelse af typificeringsprocesser. Selvom vi som mennesker ikke har adgang til vores medmenneskers individuelle livsverdener, så oplever vi det meste af tiden, at vi forstår dem, vi interagerer med, og at de forstår os – vores *stock of knowledge* er nogenlunde stabilt (Miller 1984:157). At vi i så høj grad oplever, at vi forstår hinanden, og derigennem får bekræftet, at vi lever i en intersubjektiv, kulturel verden, skyldes, at vi i hverdagen almindeligvis bliver bekræftet i følgende antagelser:

(a) the corporeal existence of other men; (b) that these bodies are endowed with consciousness essentially similar to my own; (c) that the things in the outer world included in my environs and that of my fellow-men are the same for us and have fundamentally the same meaning; (d) that I can enter into interrelations and reciprocal actions with my fellow-men; (e) that I can make myself understood to them (which follow from the preceding assumptions); (f) that a stratified social and cultural world is historically pregiven as a frame of reference for me and my fellow-men, indeed in a manner as taken for granted as a "natural world"; (g) that therefore the situation in which I find myself at any moment is only to a small extent purely created by me. (Schutz & Luckmann 1974:5).

Alle disse forhold har den konsekvens, at vi antager, at vi i konteksten kan forstå hinanden, og derfor kaster vi os ud i forsøget på at udføre faktiske handlinger med genrer som rammer.

Devitt (2004) arbejder i sin fremstilling af forholdet mellem den konkrete, situerede handling og dennes kontekst med tre niveauer. Den konkrete handling influeres af og influerer de typificerede genrer hos de interagerende, de sociale strukturer og de relevante gruppedannelser, som præger de interagerendes kommunikative handlinger. Oven over dette første kontekstuelle lag placerer hun tre typer af kontekster, der påvirker hinanden internt. Disse er den situationelle kontekst, den kulturelle kontekst og den genremæssige kontekst.

Den situationelle kontekst defineres ud fra David R. Russell (1997) som de retoriske situationer, som er typificerede ud fra erfaringer med den sansbare verden, og med andres typificeringer af denne verden ved at afgrænse situationer vha. genremærkater som aftensmåltid, puttetid, jobsamtale og yogatime. Den kulturelle kontekst refererer til den ideologiske og materielle kontekst, som rækker ud over den specifikke kontekst, hvor en bestemt genre bruges, og som påvirker brugen af den enkelte genre og den typificerede situation.

Den tredje kontekst, som Devitt definerer, er den genremæssige kontekst. Denne kontekst indlejrer alle de genrer, der bruges i et givent samfund: 'the set of typified rhetorical actions already constructed by participants in a society.' (Devitt 2004:28). Devitt samler herunder de genrer, som de enkelte individer kender og bruger; de i samfundet som helhed stagnerede, nyopståede og omskiftelige genrer; og de genrer som bruges hyppigt såvel som de, der kun eksisterer som historiske fænomener. Devitt fremhæver, at genrekonteksten er vigtig at tage højde for i genreanalyser, da den konceptualiserer fortidens plads i nutiden. Genrekonteksten påvirker den situerede brug af genrer.

Devitts systematisering af forskellige kontekster, der påvirker situeret sprogbrug, er vigtig, men ikke fyldestgørende. Jeg vil derfor i kapitel 8 udbygge den diskussion af genre- og kontekstbegrebet, som jeg har ført i nærværende kapitel, ved nærmere at beskrive, hvordan vi som individer socialiseres ind i praksisfællesskaber og dermed overtager genretypificeringer, som anvendes og tages for givet her. Dette er et forhold, som jeg finder, omgås med for stor lethed hos Devitt og i de tre genreskoler generelt. Særligt ESP og RGS.

Jeg bygger desuden videre på beskrivelsen af forholdet mellem ytring og kontekst i afsnit 9.3, hvor jeg med afsæt i de tre genreskoler samt med inddragelse af Norman Fairclough og Per Linells rekontekstualiserings-begreb systematiserer en række af de væsentligste måder, hvorpå genrer fungerer som kontekster for hinanden og for de enkelte ytringer. Kontekstbegrebet er desuden centralt i kapitel 10, hvor jeg udbygger diskussionen af, hvordan genre som fænomen både beskriver kontekstintegreret, situeret praksis og kognitive strukturer.

## Kapitel 8: Genrer er specifikke, ideologisk funderede fællesskabers normer for handling

De tre genreskoler, RGS, ESP og Sydneyskolen, beskriver alle genrer som normer, der udvikles af, giver mening for og bruges af større eller mindre grupper mennesker, der deler behov, værdier og erfaringer. Pragmatisk genreteori er således sociologisk i sit udgangspunkt.

### 8.1 Diskursfællesskaber vs. praksisfællesskaber

Swales knytter i *Genre Analysis* (1990/2008) genrer til diskursfællesskaber:

In consequence, genres are the properties of discourse communities; that is to say, genres belong to discourse communities, not to individuals, other kinds of groupings or to wider speech communities. (Swales 2008:9).

I forlængelse af beskrivelsen af dette tilhørsforhold defineres en række kriterier for, hvornår en gruppe mennesker udgør et diskursfællesskab. Selvom Swales senere har kritiseret sin egen 1990-genredefinition ved at påpege, at den er for smal til at kunne bruges fornuftigt ved alle empiriske tilfælde og for generel til at tjene analytiske formål (Swales 2004:61), er den oprindelige definition af diskursfællesskaber interessant at spille andre teorier ud imod, alene fordi den repræsenterer en af de grundigste teoretiseringer af de sociale aspekter, der er nødvendige for og skabes gennem brugen af genrer, som er udført inden for en af de tre pragmatiske genreskoler.

Swales argumenterer i 1990 for, at den meget stramme definition er nyttig, fordi den både eliminerer en række af de uklare, små og kontroversielle kandidater til titlen diskursfællesskab og sorterer virkeligheden, således at ikke alle gruppedannelser regnes for diskursfællesskaber, og således at ikke alle diskursive aktiviteter regnes for relevante i forhold til at definere et diskursfællesskab (Swales 2008:22).

Swales placerer sit begreb *diskursfællesskab* i relation til sociolingvistikens begreb *speech community*, der f.eks. bruges af William Labov (1966) som et samlende begreb for en gruppe borgere, der deler de samme normer, og af Dell Hymes (1974) som begreb for en gruppe, der deler regler for brugen og fortolkningen af tale. Diskursfællesskab

dækker dog over noget andet end *speech community*-begrebet, dels fordi sociolingvistikken med dens fokus på tale ikke får de fællesskaber på tværs af tid og rum med, som skriften muliggør. Dels fordi genreteori fokuserer på ligheder mellem de funktioner, sprogbrug har, mens sociolingvistikken retter sine studier mod socialisering, sproglig variation og tilhørsforhold. Og desuden fordi man fødes eller flytter ind i *speech communities*, mens man overtages til, vælger eller arbejder for at opnå medlemskab i et diskursfællesskab. Her kræver medlemskabet ikke kun tilhørsforhold, men også sproglige kvalifikationer (Swales 2008:24), og man kan sagtens dele diskursfællesskab uden at være en del af det samme *speech community* (Swales 2008:29).

Groft forenklet beskriver Swales de sekundære praksisfællesskaber, man socialiseres ind i gennem livet, mens Labov og Hymes primært er optaget af de sociale dynamikker under og i kraft af den primære socialisering.

Swales opstiller seks definerende træk ved diskursfællesskaber:

- 1) Et diskursfællesskab deler et sæt af almene, offentlige målsætninger, som kan være nedfældet i dokumenter eller have en mere uformel karakter.
- 2) I et diskursfællesskab deler medlemmerne mekanismer til brug for deres kommunikation med hinanden (mekanismer såsom møder, telefonmøder, brevudveksling, samtale osv.). Dvs. at tre personer, der deler en række livsforudsætninger, ikke er en del af samme diskursfællesskab, hvis de aldrig interagerer med hinanden.
- 3) Et diskursfællesskab bruger først og fremmest dets deltagelsesmekanismer til at skabe information og give feedback. Dvs. til at udveksle information om formålsrelaterede emner.
- 4) Et diskursfællesskab råder over en eller flere genrer, der kommunikativt er designet til at realisere fællesskabets målsætninger. Disse kan evt. assimileres (ikke overtages) fra andre fællesskaber.
- 5) Diskursfællesskaber deler ikke kun genrer, men også et specialiseret ordforråd.
- 6) Hvert diskursfællesskab har sine kernemedlemmer, som har en tilpas mængde relevant viden og derudover også diskursekspertise (Swales 2008:24-27).



Swales eksemplificerer med en frimærkeklub med ca. 320 medlemmer (inklusive Swales selv) fra mere end fem forskellige lande. Foreningens primære formål er at fremme interessen for og viden om frimærker fra Hong Kong. Medlemmerne kan, og vil som hovedregel, være deltagere i en række af forskellige diskursfællesskaber. Som Gunther Kress formulerer det: 'Every individual has been and is institutionalized in a multiplicity of ways.' (Kress 1987:37). Dette forhold har betydning for, hvilket varierende antal genrer, som den enkelte lærer at bruge (Swales 2008:30).

Swales afviser, at man nødvendigvis deler et diskursfællesskabs normer og verdenssyn, fordi man kender og kan bruge dets genrer: 'I would not want to accept that discourse conventions cannot be successfully deployed in an instrumental manner' (Swales 2008:30-31). Man kan således godt lade som om og overbevise andre om, at man er en del af et diskursfællesskab, uden at man identificerer sig med de ideologier, som flertallet i denne gruppe agerer, definerer og vurderer ud fra.

Swales beskriver, hvordan et medlemskab i et diskursfællesskab ikke behøver at øve nogen særlig indflydelse på medlemmets identitet og personlighed. Det behøver ikke, men det kan. Diskursfællesskaber kan være alt fra hobbyforeninger til religiøse bofællesskaber til en arbejdsplads. Swales' eget felt, det akademiske, består af forskellige diskursfællesskaber. Formålet med universitetets undervisning er, at de studerende i løbet af et eller flere kurser bliver medlemmer af et specifikt diskursfællesskab. De begynder som novicer, men har mulighed for over tid at blive eksperter og fuldgældige medlemmer.

Swales tager som nævnt 14 år senere afstand fra sine tidligere definitioner, særligt definitionen af genrer, som han redefinerer ved hjælp af seks metaforer, som han låner fra en række sprog- og genreteoretikere herunder Charles Bazerman, Amy J. Devitt, David Fishelov og filosofen Ludwig Wittgenstein (Swales 2004:61-68). Disse seks metaforer udgør tilsammen en dynamisk genredefinition, der gør op med definitionen af diskursfællesskabernes ejerskab over genrerne. Den nye genredefinition lægger op til, at hver genre defineres ud fra sin særlige kontekst, som varierer fra det formelle til det løst organiserede. Men ingen af de seks metaforer, hvoraf jeg har berørt de to første i afsnit 7.2 og afsnit 7.3, nemlig genrer som rammer og genrer som standarder, genererer en egentlig beskrivelse af, hvad det vil sige at dele genrekonventioner. Swales formulerer sin sene genredefinition uden at eksplicitere, hvilke konsekvenser den nye genreteori har for netop hans tidligere beskrivelse af diskursfællesskaber.

Carol Berkenkotter og Thomas N. Huckin (1995) adopterer Swales' term *diskursfællesskab*, men lægger modsat Swales vægt på, at genreappropriering kræver indkulturering i det fællesskab, hvor genren giver mening. Genrer repræsenterer værdisystemer og er derfor ideologiske:

Genre conventions signal a discourse community's norms, epistemology, ideology, and social ontology. (Berkenkotter & Huckin 1995:21).

Berkenkotter og Huckin viser i deres egne studier, hvordan viden om ideologier og måder at praktisere genrer på er tæt integreret hos den enkelte og i dialogen mellem medlemmer i diskursfællesskabet. F.eks. analyserer de et skriveforløb i forbindelse med udgivelsen af en videnskabelig artikel, hvor en biolog vælger kun at referere til sine egne tidligere studier i præsentationen af det felt, artiklens problemstilling og resultat er del af. Bedømmerne kræver i peer review-processen, at hun inddrager andres relevante studier, og hun udvikler sine genrekompetencer ved i praksis at lære at tydeliggøre, hvordan andre forskeres studier har inspireret hende. Bedømmernes kommentar er ideologisk i den forstand, at den viser, at videnskab forstås som en kollektiv, induktiv og kumulativ aktivitet (Berkenkotter & Huckin 1995:23).

Berkenkotter og Huckins sammenkædning af genrer og ideologier har rod i Millers genrebeskrivelse i *Genre as Social Action* (1984), hvori hun adresserer, at genrestudier giver indsigt i samfundets værdihierarkier:

As a recurrent, significant action, a genre embodies an aspect of cultural rationality. For the critic, genres can serve both as an index to cultural patterns and as tools for exploring the achievements of particular speakers and writers (...). (Miller 1984:165).

Forskere inden for RGS har traditionelt koblet begge forskningsformål, således at de først og fremmest studerer tekster for at forstå, hvordan situerede forhandlinger af betydning mellem flere forskellige samtaleparter reflekterer de magtrelationer og ideologier, som sætter dagsordenen i konteksten.

Genrer forstået som sociale handlinger udspiller sig i praksis som normer, der reguleres i et fællesskab mellem en gruppe mennesker. Derfor er praksisfællesskab som begreb for mig mere sigende end f.eks. diskursfællesskab og *speech community*. Praksisfællesskaber er ikke kun genrefællesskaber, men også diskursfællesskaber og ideologiske fællesskaber; og individer der orienterer sig efter hinanden i et praksisfællesskab

har ofte (men ikke altid) de samme smags- og stilmæssige præferencer – og definerer deres identitet ud fra stort set samme værdier. Disse forhold er alle nogen, vi får indblik i ved at studere praksis – det er i praksis, fællesskaber etableres. Hvad der kan udgøre et praksisfællesskab, afhænger af konteksten. Praksisfællesskabsbegrebet kan således bruges om alt fra meget store fællesskaber som den globaliserede verden, vesten, EU, Norden og Danmark til mindre fællesskaber som 3.a på Sølvgade Skole, direktionen i Danske Bank eller en madklub på Samsø. Forståelsen af specifikke fællesskabers særegenhed, kvalitet og status skabes ved at sætte fællesskaber i relation til hinanden. EU er ikke USA; direktionen i Danske Bank er ikke direktionen i Saxo Bank.

Min forståelse af, hvad et praksisfællesskab er, bygger først og fremmest på Bourdieus beskrivelser af socialiseringsprocesser, som jeg gennemgår i afsnit 8.5-8.7 samt Vygotskys læringsteori, som kort er beskrevet i afsnit 5.1. Ingen af de to bruger selv praksisfællesskabsbegrebet, som er udviklet i forlængelse af deres teorier af socialantropologen Jean Lave og læringsteoretikeren Étienne Wenger, der siden 1990'erne under betegnelsen *situeret læring* har udviklet en konstruktivistisk læringsteori (Lave & Wenger 1993, Wenger 1999).

## 8.2 Relationen mellem situeret praksis og ideologier

David R. Russell fra RGS beskriver i artiklen *Rethinking Genre in School and Society* (1997), hvordan menneskelige handlinger på mikroniveau i skolemæssige aktivitetssystemer påvirkes af sociale og politiske strukturer på makroniveau (Russell 1997:509). Devitt (1997) er enig med Russell i, at de ideologiske antagelser i et samfund først og fremmest kommer til udtryk implicit i situerede sproglige handlinger, således at konteksten er repræsenteret i teksten. Men Devitt kritiserer i *Writing genres* (2004) Russell for at fokusere på aktivitetssystemer frem for de situerede erfaringer:

I think that the emphasis on systems too easily loses sight of the messy, the lived experience, the intensely local and micro-level construction of those systems by people, even as it makes it difficult to analyze cultural constructions that may extend over multiple activity systems. (Devitt 2004:26).

Devitts kritik af Russells teori er knyttet til en metodologisk kritik: Russell ønsker ligesom ESP-repræsentanter som John M. Swales, Ken Hyland og Vijay K. Bhatia samt Sydneyskolerepræsentanter som James R. Martin, David Rose og Peter R. R. White at lægge

vægten på beskrivelser af genresystemer på baggrund af tekstanalyser. Som jeg har argumenteret for i afsnit 4.4 er man inden for RGS i højere grad optaget at beskrive den situerede sprogbrug, som konstituerer og konstitueres af fællesskaber, deres værdier og ideologier.

At genrer er ideologiske, er en teoretisk erkendelse af særlig relevant karakter i studiet af skolegenrer, fordi den udpeger båndet mellem et skolesystems curriculumgenrer og dets ideologi. Sydneyskolen beskriver således, hvordan adgangen til samfundets magtfulde genrer distribueres i skolen, og at vores genrekompetencer har betydning for, hvordan vi indplaceres i de sociale hierarkier: Både i forhold til den autoritet, vi kan opnå inden for samfundets institutioner, og til den status, vi får i det offentlige liv:

Ideology thus runs through the entire ensemble of language in social context, differentiating social subjects in hierarchies of power, control, status, authority and prominence (...). (Martin & Rose 2008:19).

Forståelsen af genrer som grundlæggende ideologiske størrelser og skolegenrer som magtfulde genrer, der afspejler samfundets førende ideologier, er årsagen til, at Sydneyskolen ønsker at eksplicitere curriculumgenrer i undervisningen. Eksplicit pædagogik opfattes som et middel til at stille elever mere lige, fordi den muliggør, at de, der ikke gennem den primære socialisering har approprieret de ideologier og praksisformer, herunder de genrer, skolen bygger på, kan lære dem her. Formålet er ikke at forandre de herskende ideologier, men at videregive dem. Eksplicit pædagogik hviler således på en ideologisk forestilling om et demokratisk skolesystem, der højner ligheden mellem elever uanset opvækstvilkår.

Gunther Kress argumenterer for, at eksplicit pædagogik ikke skaber genrer og magtforhold, men distribuerer dem anderledes. Kress placerer sig i periferien af SFL og Sydneyskolen ved at anlægge et mere retorisk fokus, henvende sig til et bredere publikum end et snævert akademisk fællesskab, f.eks. i *Literacy in the Media Age* (2003), og ved med inspiration fra Halliday, Bernstein, Martin m.fl. at udvikle et mere simpelt begrebsapparat end det, der er udviklet inden for SFL. Kress argumenterer som resten af Sydneyskolen for eksplicit pædagogik:

In my view there *are* genres; they, and access to them, are unevenly distributed in society, along the lines of social structuring. Some genres – and the possibility of their use – convey more power than other genres. As a minimum goal I would wish every

writer to have access to all powerful genres. That is not the position in society now. Once that position had been achieved the possibilities of challenge to generic boundaries and limitations could be put on the agenda. (Kress 1987:43).

Kress forudsætter i dette citat, at samfundet overordnet set råder over et afgrænset antal magtfulde genrer, og at disse desuden er så faste størrelser, at de vil kunne overdrages en for en fra person til person. Kress argumenterer for, at man, hvis man gennem sin praksis er med til at skabe nye sproglige normer, samtidig er med til at ændre på kulturelle og dermed ideologiske forståelser i et samfund. Ændringer betegner kreativitet, og de kræver, at man kender genrekonventioner på forhånd:

(...) all genres are 'irrational': that is, rationality is not the issue, culture is. Genres are cultural constructs, they are as culture determines. Challenging genre is therefore challenging culture. (...) it seems to me entirely inappropriate to ask those least able to do so to carry that burden. (Kress 1987:44).

Genrer skal læres og først da kreativt udforskes og omdannes. Kreativitet udspringer ikke kun af en indre skabertrang, men opstår, når der leges med etablerede konventioner for social interaktion. Forandring af et samfunds genrer forandrer samfundets værdier, kulturer og ideologier.

Både Devitt og Kress beskriver genrer som størrelser, der repræsenterer og distribuerer samfundets ideologier, og Sydneyskolen sætter lighedstegn mellem curriculumgenrer og ikke bare skolens ideologier, men hele samfundets ideologier og dets magtstrukturer og foretrukne genrer. Disse teorier forholder sig herved noget anderledes til genrer og kontekster end Swales (1990/2008) gør med sin beskrivelse af diskursfællesskaber. Swales definition af diskursfællesskaber er problematisk, fordi han kun fremhæver genrenormer, ordforråd og interesse/formål som det, gruppemedlemmerne deler, og som konstituerer diskurs. Diskurs- og genrebegrebet flyder hermed sammen, hvilket jeg finder uhensigtsmæssigt, og definitionen er desuden svag, fordi Swales ikke inddrager ideologier forstået som overordnede strukturerende antagelser.

Jeg forstår diskurs og genre som to forskellige lag, der altid er repræsenteret i konkrete ytringer samtidig, men som kan beskrives hver for sig. Til at tydeliggøre dette trækker jeg på den kritiske diskursteori, som jeg mener, er nødvendig at inddrage, selvom den ikke er en del af den teoretiske ramme, hver af de tre pragmatisk genreskoler repræsenterer.

Den kritiske diskursanalyse beskriver bedre end nogen af de tre genreskolers repræsentanter, hvordan social semiotik må tage højde for og adskille kommunikative ytringers genremæssige, diskursive og stilistiske lag. Jeg definerer derfor diskurs i overensstemmelse med Norman Fairclough (2012) og med inspiration fra Michel Foucault (2005/1970, 1982). Fairclough beskriver, hvordan social praksis inden for sociale felter, institutioner og organisationer består af tre overordnede semiotiske dimensioner: Diskurs, genre og stil. Stil definerer Fairclough som måder at konstruere identitet på ved at fremtræde og opføre sig på bestemte måder. Genre defineres i overensstemmelse med pragmatisk genreteori som handlinger. Diskurs definerer Fairclough som den måde, aspekter ved verden konstrueres på i værdiladede systemer og ved fremhævelses- og udelukkelsesmekanismer (Fairclough 2012:11). Kernen i kritisk diskursanalytiske studier er at beskrive forholdet mellem værdisystemer i konkrete tekster og mere generelle – og potentielt magtfulde – diskurser og ideologier i samfundet, dvs. at undersøge, hvordan bestemte præferencer for, hvad der er godt, dårligt, sandt, falsk, rigtigt, forkert, ønskeligt eller skræmmende kommer til udtryk i enkelttytringer, og hvordan ytreren herved positionerer sig i forhold til – og skaber – generelle værdisystemer i større samfundsmæssige kontekster (Fairclough 2012, Fairclough 2003, Flowerdew 2008).

Genreanalyser må tage højde for, at der også er andre semiotiske lag i situerede tekster, og må diskutere, hvordan stil, genre og diskurs spiller sammen med feltets ideologiske grundantagelser. Men genreanalyser gør noget andet end kritiske diskursanalyser. Genrestudier interesserer sig først og fremmest for at forstå, hvordan den succes vi har, når vi skriver en tekst eller ytrer os mundtligt, afhænger af, hvordan både vi, og dem vi interagerer med, forstår situationen og de muligheder, denne repræsenterer. Kritisk diskursanalyse anvendes derimod som regel ud fra et ønske om at afdække værdisæt, som præger magtforhold og handlemuligheder.

Relationen mellem praksisfællesskabers ideologier og genrer er kompleks. Genrer er en del af et dynamisk semiotisk og kulturelt system, hvor delementerne påvirker hinanden gensidigt. Fairclough beskriver først og fremmest udvikling som noget, der kommer oppefra i systemet ved at diskursive forandringer sætter sit præg nedad i systemet:

Discourses may under certain conditions be *operationalized*, ‘put into practice’ – a dialectical process with three aspects: they may be *enacted* as new ways of (inter)acting, they may be *inculturated* as new ways of being (identities), or they may

be physically *materialized*, e.g. as new ways of organizing space in architecture. Enactment and inculcation may themselves take semiotic forms: a new management discourse (e.g. the discourse of marketized 'new public management', which have invaded public sector fields like education and health) may be enacted as management procedures, which include new genres of interaction between managers and workers, or it may be inculcated as identities which semiotically include the styles of the new type of managers. The modality is important: I have formulated these processes of operationalization as possibilities ('may'), because they are not necessary but contingent processes, which may or may not take place depending upon a range of factors and conditions, both material and semiotic. (Fairclough 2012:12)

Fairclough beskriver væsentlige påvirkningsstrukturer, men undlader at beskrive en række af de mest almindelige måder, hvorpå felter forandrer sig. F.eks. at nye teknologier kan forandre et fællesskabs genrer, diskurser og ideologier fundamentalt, samt at enkeltpersoner gennem deres situerede sprogbrug og deres stil kan forandre grundlæggende genrer, diskurser og ideologier bredt i et praksisfællesskab. Forandringer skabes i praksis, men manifesterer sig først som genremæssige, diskursive og ideologiske strukturer ved gentagen brug.

### 8.3 Indkulturering

Familien udgør selvsagt, ved ontogenetisk for de allerfleste at være det første praksisfællesskab som de socialiseres ind i, en meget vigtig rolle i forhold til individets videre udvikling. De diskurser, genrer og smagspræferencer som familien praktiserer, er dem, barnet tager afsæt i i mødet med andre praksisfællesskaber såsom vuggestue, børnehave, skole og andre familier. Den socialiseringsproces, som sættes i gang i familien, er bestemmende for barnets forståelse af, hvad det kan forvente af andre, hvordan det er normalt at interagere, og hvordan verden kan fortolkes. Men processen fortsætter og muliggør personlig udvikling resten af livet. Alt nyt fortolkes på baggrund af det allerede erfarede, men udviklingspotentialer ligger i den enkelte gennem hele livet og realiseres afhængigt af mod, lyst og muligheder, og hvordan disse tre størrelser defineres, realiseres og begrænses i de praksisfællesskaber, individet fra den tidlige barndom og frem indgår i. Forholdet mellem institutioners ideologier og semiotiske præferencer og forholdet mellem elevers bagage og læringsmuligheder har optaget alle tre skoler, men særligt Sydneyskolen, hvis politisk motiverede ønske om at reformere den offentlige skole bygger på Basil Bernsteins uddannelsessociologiske tanker.

Bernstein udviklede på baggrund af sproglige analyser af sprogbrugen hos børn fra forskellige opvækstmiljøer sin kodeteori, der blev fremlagt i sin første form i 1950'erne, men som Bernstein arbejdede videre med helt frem til sin død i år 2000. I den tidlige kodeteori beskriver Bernstein ud fra empiriske studier to forskellige måder, man kan orientere sig på, dvs. to måder at forstå situationer, exigence og løsningsmuligheder på. Disse er strukturelle og kaldes derfor for *koder*: den *restringerede* og den *elaborerede* kode. Bernstein mente gennem sine studier at påvise, at mens de fleste i samfundet kendte og kunne anvende den restringerede kode, så var den elaborerede næsten udelukkende forbeholdt middelklassen. Hans tidlige kodeteori var dermed et forsøg på at beskrive det strukturelle forhold mellem social identitet, social klasse og sprog (Bernstein 1974).

Bernsteins projekt var vedblivende at finde forklaringer på, hvorfor arbejderklassebørn generelt klarer sig dårligere i skolen end middelklassebørn, samt at udvikle pædagogikker, der kan hjælpe arbejderpladsen til bedre uddannelse. Den årsag, han fandt frem til, er, at skolen ved at benytte og undervise i den elaborerede kode giver middelklassebørnene en glidende overgang, når de starter i skole, og en mulighed for at bringe skolens sprog med sig hjem, mens dette ikke er tilfældet for arbejderklassens børn, for hvem skolen åbner sig som en ny sproglig virkelighed i forhold til den, de er socialiseret ind i gennem opvæksten (Chouliaraki 2001:29).

Bernsteins kodeteori har gennem tiden stået for skud for megen kritik, fordi han af vægtige forskere som William Labov i 1970'erne blev tolket som talsmand for det, der blev benævnt som deficit-teori, dvs. for at beskrive marginaliserede samfundsgruppers sprog som mangelfuldt, underudviklet og simpelt og at bruge dette som forklaring på, at børn fra sådanne samfundsgrupper statistisk har sværere ved at lære at læse og skrive end middelklassens børn.

Bernstein er pga. navngivningen og beskrivelserne af de to koder sårbar over for kritikken (Perregaard 2004:37). Men kritikken rammer ved siden af, fordi Bernstein ikke forholder sig normativt, men deskriptivt, i sit forsøg på at beskrive, hvordan semantisk variation er socialt forårsaget. Han argumenterer for, at klassernes forskellige måder sprogligt at orientere sig på er en konsekvens af arbejdsdelingen og de økonomiske magtrelationer i moderne kapitalistiske samfund, da der inden for forskellige erhvervsgrupper udvikles særegne principper for kommunikativ relevans (Chouliaraki 2001:29-30). Bernstein har desuden en anden dagsorden end Labov og hans ligesindede, der



arbejder inden for et kulturrelativistisk paradigme. Bernsteins drivkraft er at reformere skolen, som for ham udgør det egentlige problem, fordi hans analyser viser, at skolen ved ikke at tydeliggøre sine semiotiske præferencer og ideologier, men implicit tage udgangspunkt i dem, opererer selektivt i forhold til, hvilke børn der inviteres til at tilegne sig skolens privilegerede kode.

Bernsteins kodeteori udpeger nogle af de samme mekanismer, som Pierre Bourdieu gør med sine begreber om habitus, kapital, marked og reproduktion. De to samtidige forskere beskrev skolesystemer i hvert sin nationale kontekst. Bernstein den britiske og Bourdieu den franske. Begge er borgerlige, konservative klassesamfund, hvis historiske udvikling i et vist omfang ligner det danske frem til starten af 1960'erne, hvor særligt Danmark og Sverige udbyggede den skandinaviske velfærdsmodel netop for at stille borgerne lige på tværs af klasse og køn. Selvom Bourdieu ikke forholder sig til genrer i sine sprogteorier, finder jeg, at det er nødvendigt at inddrage ham her, fordi han på baggrund af en række grundige empiriske studier og ved hjælp af et udbygget teoretisk begrebsnet beskriver sammenhængen mellem personlige kompetencer, kontekstuelle handlinger, sociale relationer og samfundets magtstrukturer.

I denne afhandling, hvor jeg netop har sat mig for at sammenligne forskellige deltageres genreforståelser i ét og samme praksisfællesskab for derved at kunne diskutere praksis, som den udspiller sig i relationerne mellem disse lag, er det vigtigt at have et teoretisk funderet begrebsapparat om forholdet mellem individ og fællesskab at omsætte til analysemetode. Bourdieus teori om de socialiseringsprocesser, der foregår i skoleregi, og de begreber, han bruger til at udvikle sin teori, er meget mere omfattende og dækkende end dem, jeg har fundet hos de tre genreskoler. Teorien er i den grad kompatibel med den pragmatiske genreteoris grundantagelser, hvor genrer beskrives som rammer for handlinger, der over tid er etableret som normaliserede måder at få ting gjort på i bestemte praksisfællesskaber. Det er ud fra disse overvejelser, at Bourdieu gives vægt i nærværende afhandling, ikke som ekskurs, men som en uddannelsessociologisk fundering af den pragmatiske genreteori.

Mit valg af Bourdieu frem for Bernstein skyldes, at Bourdieus begreber bedre end Bernsteins åbner blikket for, hvordan bestemte genrer, diskurser og stilmarkører (herunder lekter og sproglige virkemidler) får magt, ikke kun pga. interne forhold i den enkelte situation, men fordi de opfattes som værdifulde ud fra større og ideologisk prægede

fællesskabers normer. Jeg ser det samtidig som en styrke, at Bourdieus teorier tager udgangspunkt i det enkelte individ, modsat Bernstein, der udarbejder en strukturalistisk teori, der arbejder godt sammen med den type genreanalytiske studier, som Sydneyskolen i forlængelse af Bernstein praktiserer. Jeg har redegjort for Sydneyskolens analysemetoder i afsnit 4.2 og redegør i kapitel 12 for den ESP-inspirerede analysemetode, jeg anvender i mine studier af elevernes skriftlige produkter i Dansk (stx).

Bourdieu bliver ofte beskyldt for med sit begreb om habitus at etablere et deterministisk menneskesyn, der ikke inkluderer muligheden for, at mennesker kan agere som refleksive, frie individer, men begrænser individet til at være et produkt af en socialiseringsproces. Jeg vil diskutere denne fortolkning af Bourdieu og ud fra Bourdieus egne tekster vise, hvorfor der er tale om en uholdbar simplificering og fejlslutning. Diskussionen er vigtig, da netop Bourdieus forståelse af socialiseringsprocesser er afgørende for afhandlingens didaktiske diskussion i kapitel 20.

Jeg vil i det følgende redegøre for Bourdieus hovedbegreber, men i gennemgangen især sætte dem i spil i forhold til den teori om skolevæsenet som selektionsmaskine, som Bourdieu udviklede i samspil med Jean-Claude Passeron, og som udkom i 1970 i form af værket *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. I 2006 blev værket oversat til dansk under titlen *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*, og det er denne udgave jeg refererer til i det følgende.

Bourdieu formulerer ikke selv en egentlig pædagogik, men inter文enerede flere gange på præsident Mitterands opfordring op gennem 1980'erne i den franske uddannelsespolitik uden dog at få implementeret sine ideer i praksis. Bourdieu argumenterer gennem sit forfatterskab for et mere gennemsigtigt uddannelsessystem, hvor eleverne både undervises i det praktiske mesterskab af de praksisser, de skal lære (regne, stave, skrive, læse etc.), og samtidig undervises eksplicit i det symbolske mesterskab, dvs. i de mål undervisningen sigter mod at nå, og de metoder, der tages i brug. *Den rationelle pædagogik*, som Bourdieu døber sådanne selvbevidste, metarefleksive og ekspliciterende fagforståelser og undervisningsmetoder, forsøger ikke at skjule det faktum, at elever i kraft af deres opvækst starter skolegangen med vidt forskellige forudsætninger, men forsøger at udligne disse forskelle ved, at de elever, der ikke kender de praksisser, der arbejdes inden for og ved hjælp af i skolen, får mulighed for at tilegne sig dem i skolen som en del af undervisningen (Esmark 2006:85-86).

Bourdieu's rationelle pædagogik skal ses som et forsøg på at gøre op med de metoder, der praktiseres i skolesystemet, snarere end som et opgør med fordelingen af magt til at definere hvilke værdier, skolen skal repræsentere, og hvilke praksisser, der skal undervises og eksamineres i. Det er en del af Bourdieu og Passerons teori om institutionaliseret reproduktion, at værdier og praksisser i en given institutionel ramme altid vil spejle den herskende klasses i det samfund, som har grundlagt skolen. Og dette umuliggør alle ideer om frie former for opdragelse, herunder muligheden for at realisere romantiske forestillinger om at kunne skabe rammer, hvor børn fastholdes i en naturlig og fri udvikling. Magt, værdisystemer og praksisser reproduceres, personligheden struktureres og anarkisme er i alle dens former en utopi.

Inden for alle tre pragmatiske genreskoler er der udviklet pædagogiske principper og undervisningsprogrammer, som er tæt beslægtet med Bourdieu's rationelle pædagogik. Jeg har præsenteret disse i kapitel 5.

## **8.4 Habitusdispositioner**

Bourdieu tager i sin sociologiske teori udgangspunkt i forholdet mellem samfundet og det enkelte individ. Med sit begreb habitus beskriver han, hvordan vi socialiseres til at have at have bestemte dispositioner – og dermed også at udvikle bestemte identiteter. Gennem vores opvækst har forskellige ideologier, omgangsformer, livssyn, taleformer, vidensfelter og kompetencer rodfæstet sig i os som habitus. Habitus skal forstås som et bindeled for dispositioner, som skabes gennem social interaktion og deltagelse. Bourdieu fremhæver den primære socialisering i hjemmet som særlig vigtig, fordi den præger individets måde at forstå de næste sfærer, hvori det indgår. Habitus tilegnes både privat, i skolen og i samfundets andre felter gennem situeret praksis og i kraft af pædagogiske handlinger.

Selvom fundamentale strukturer organiseres meget tidligt og bekræftes af efterfølgende oplevelser, er habitus som sådan et åbent system af dispositioner og holdninger, der hele tiden påvirkes af nye erfaringer, som enten forstærker eller modificerer og dermed potentielt forandrer den (Bourdieu & Wacquant 1996:118-119, se også Smedegaard 2007). Habitus er således på en gang både en struktureret og strukturerende struktur:

(...) habitus forstået som et historisk fænomen, som et socialt konstitueret system af strukturerede og strukturerende holdninger, der er tilegnet i en praksis og konstant er orienteret mod praktiske mål. (Bourdieu & Wacquant 1996:106-7).

Som individer er vi ubevidste om vores egen habitus i den forstand, at vi tror, vi træffer frie valg, fordi vi ikke ser, hvordan vores valg er struktureret af den kultur, vi er socialiseret ind i. Det er netop dette forhold, der forklarer, at en og samme begivenhed kan sætte vidt forskellige tanker i gang afhængigt af den oplevendes habitus. Vores situationsbundne handlinger afhænger af, hvor godt vi kender den situationstype og det felt eller den kultur, vi agerer i. Man kan således ikke objektivt beskrive sammenhængen mellem stimuli og agens – en erkendelse der for Bourdieu får konsekvenser for, hvordan han mener, skolen bør indrettes.

Forståelsen af habitus placerer Bourdieu som kritiker af såvel objektivisme som subjektivisme: at handle er hverken en mekanisk reaktion eller et resultat af en personlig, rationelt funderet strategi (ibid.:106). Teorien om habitus afholder sig samtidig fra at give en ren deterministisk forståelse af mennesket. Det deterministiske ved teorien er dog fremtrædende både i beskrivelsen af habitus som struktureret struktur og i beskrivelsen af subjektivitet i en af de mest citerede Bourdieu-passager:

Når man siger habitus, siger man samtidig, at det individuelle, det personlige og det subjektive er socialt og kollektivt. Habitus er socialiseret subjektivitet. (...) den menneskelige bevidsthed er *socialt* begrænset og socialt struktureret, fordi den – uanset om man bryder sig om det eller ej – med Marx' ord ”er spærret inde inden for grænserne af den enkeltes hjerne”, det vil sige inden for grænserne af de tanke- og videnskategorier, der er en følge af vedkommendes opdragelse og uddannelse, medmindre, naturligvis, vedkommende gør sig netop disse forhold klart (ibid.:111).

Dette aspekt forklarer, hvorfor mennesker ofte deler smagspræferencer, hvorfor menneskers valg og handlinger ofte er forudsigelige eller i hvert fald ikke overraskende, og hvorfor vi kan være på udebane og hjemmebane alt efter hvor velkendt en situation, vi er i. Men beskrivelsen af habitus reducerer ikke nødvendigvis mennesker til blot og bar reproducerende produkter. Der er ikke tale om et menneske, der blot udlever dets strukturerede strukturer for derved at få en strukturerende funktion. Bourdieu beskriver tværtimod, hvordan vi som individer handler fornuftigt ved at træffe beslutninger i kraft af vores habitus. Bourdieu tager selv afstand fra at reducere handlinger til automatiserede vaner:

Paradoksalt nok har de fleste af mine kritikere helt overset, at der er en afgørende forskel mellem min måde at bruge begrebet på og den måde, det er blevet brugt på før – jeg taler om ”habitus” for netop *ikke* at tale om ”vaner” – det vil sige, at for mig er det centrale det generative – for ikke at sige kreative – aspekt af holdningsmæssige systemer forstået som en *kunst*, en praktisk beherskelse i udtrykkets fulde betydning og specielt som *ars inveniendi*. Mine kritikere vender med andre ord tingene på hovedet. De indlæser mekanisme i et begreb, der er udviklet specifikt som modtræk *mod enhver form for mekanisme* (ibid.:107).

Bourdieu beskriver med brug af begrebet *ars inveniendi*, hvordan mennesket frem for mekanisk at handle ud fra habitus, er begrænset af sin habitus i sin forståelse af verden og i sine vurderinger af egne og andres handlinger. Menneskets forståelse af egne handlemuligheder begrænses af habitus. Men habitus muliggør ikke blot vanemæssige handlinger, habitus skal forstås som et holdningsmæssigt system der udstikker en ramme inden for hvilken, den enkelte vælger mellem flere forskellige muligheder, bruger sin fornuft, mærker lyst til noget frem for noget andet etc. Mennesket er i den forstand ikke determineret til at gøre præcis det, det gør i praksis. Det er frit stillet inden for habitussets begrænsende ramme. Samtidig muliggør habitus, at mennesket på daglig basis kan udføre de fleste handlinger uden videre omtanke.

Bourdieu går videre i sin beskrivelse af mennesket som et frit tænkende individ. På Wacquants spørgsmål om, hvorvidt teorien om habitus udelukker den bevidste overvejelse og det strategiske valg som grundlag for social handlen, svarer Bourdieu:

Overhovedet ikke. Den umiddelbare tilpasning af habitus og felt er kun én blandt flere muligheder for social handlen, selvom det er den hyppigste. ”Vi er empiriske” som Leibniz sagde, med hvilket han mente praktiske, ”i tre fjerdedele af vores handlinger.” De generelle retningslinier, habitus har indfældet i bevidstheden, kan godt kombineres med strategiske overvejelser over omkostninger og muligheder for afkast, der bringer de operationer til overfladen i bevidstheden, som habitus ellers udfører ifølge sin egen logik. I krisesituationer, hvor den rutinemæssige tilpasning af subjektive og objektive strukturer pludselig slås i stykker, opstår en række omstændigheder, der er befordrende for rationelle overvejelser og gennemtænkte valg, i alt fald blandt de aktører, der har de nødvendige midler og forudsætninger for at være rationelle (ibid.:117).

I vores normale omgang med verden, særligt den praktiske, men også i vores rationelle overvejelser, kan vi ikke undslippe vores habitus, men vi kan forstå og rationelt agere inden for denne habitus. Dertil kommer, at særlige omstændigheder kan sætte os i stand til metarefleksivt at vurdere vores internaliserede holdninger og dispositioner. Dette element uddyber Bourdieu senere i samme interview, hvor interviewer, Loïc J.D. Wacquant,

spørger, hvor deterministisk definitionen af habitus som strukturerende og struktureret struktur skal forstås. Bourdieu afviser igen denne udlægning, denne gang ved at forklare hvordan han mener, at vi som mennesker kan omstrukturere habitus gennem refleksiv analyse:

(...) man kan bruge sin viden om disse forhold til at analysere og distancere sig fra sine egne holdninger. Ifølge stoikerne er vi aldrig selv herre over det første træk, kun træk nummer to. Det er svært, for ikke at sige umuligt, at styre den første reaktion og tilbøjelighed i habitus. Men den refleksive analyse lærer os om ikke andet, at det er os selv, der giver en bestemt situation en del af den magt og indflydelse, den har over os, og på den baggrund bliver det muligt at modificere vores opfattelse af situationen og dermed reagere anderledes (ibid.:121).

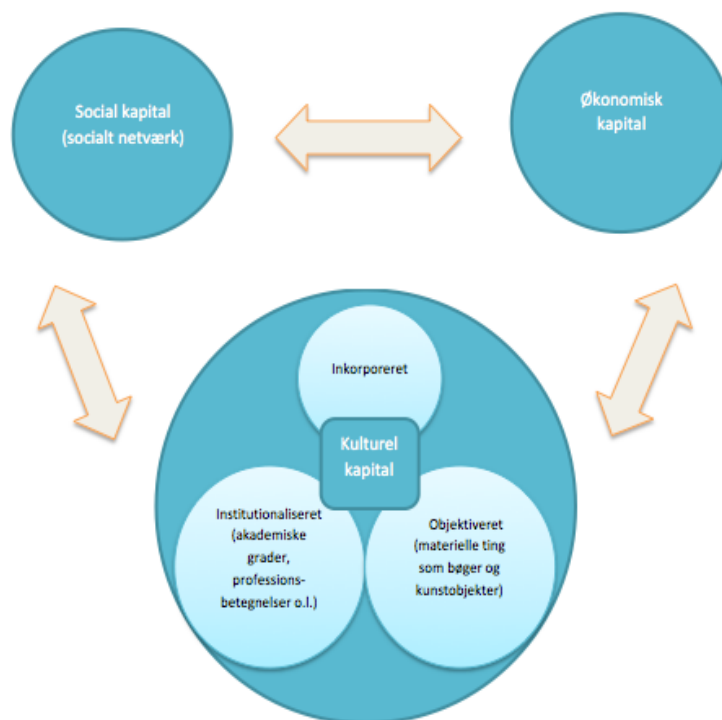
Vi er ikke dømt til determination, men habitus skaber rutinepræget praksis og gør det besværligt, krævende og som regel overflødigt at foretage bevidste valg om at ville ændre sig radikalt.

Bourdieu's teori om, hvordan habitus i den daglige praksis begrænser den enkeltes frihed, har sat sig spor i læringsteorier som den Lars Qvortrup inspireret af Gregory Bateson (1998) præsenterer i *Det lærende samfund* (2001). Her opereres med forskellige læringsniveauer, der spænder fra de læringsprocesser, hvor man handler ud fra sine habitusdispositioner uden at reflektere over sin handling, til læringsprocesser, hvor man reflekterer over generaliserbarheden og eller endda over, hvordan man generelt reflekterer og skaber forståelser i konkrete (nye) situationer. Det er de metakognitive og metarefleksive læringsprocesser, der med et Bourdieusk blik kan (men ikke nødvendigvis vil) åbne for frie valg. I en pædagogisk sammenhæng er det at aktivere sådanne processer hos eleverne alt afgørende, hvis sigtet med det pædagogiske arbejde er at skabe mulighed for, at elever kan bevæge sig ind på nye territorier i nye praksisfællesskaber og appropriere relevante nye genrer.

## **8.5 Inkorporeret kulturel kapital**

Habitusbegrebet hænger snævert sammen med Bourdieu's begreb om inkorporeret kulturel kapital, der henviser til individets mentale og legemlige dispositioner, dets kompetencer og præferencer. Kulturel kapital inkluderer blandt andet måder at tale, klæde og bevæge sig på samt viden, smag og tilbøjeligheder, herunder evner til at skelne mellem og værdsætte (fin)kulturelle udtryk (Esmark 2006:89). Kulturel kapital er det, der i daglig tale samles

under betegnelsen personlighed og i videnskabelige diskurser under betegnelsen identitet. Bourdieu behandler de sproglige kompetencer for sig vha. begrebet lingvistisk kapital (Bourdieu 1997c), der vurderes ud fra dialekt, sociolekt, køns- og aldersbestemt lekt, ordforråd, bemestring af forskellige mundtlige og skriftlige genrer samt flersproglighed. Den inkorporerede, kulturelle kapital er blot en blandt flere former for kapital. De vigtigste brikker i Bourdieus kapitalbegreb er indfanget i figur 8.1.<sup>27</sup>



Figur 8.1 Relationerne mellem de forskellige kapitalformer i Bourdieus teori

Bourdieu's to begreber habitus og kapital er tæt forbundne. En persons habitus påvirker, hvilke former for kapital han eller hun forsøger at tilegne sig, og de kapitaler som en person kan trække på, kan skabe rammerne for, at han eller hun flytter sig til nye sfærer i samfundet, hvilket på sigt vil påvirke hans eller hendes habitus. Hvor kapital er det, personer definerer sig selv ud fra, og det, som giver individer magt i forskellige sammenhænge, er habitus de mere ubevidste strukturerede og strukturerende internaliserede holdninger,

---

<sup>27</sup> For uddybning se Bourdieu og Wacquant 1996:83-105.

værdisystemer og praksisformer, individer tager for givet og derfor interagerer med verden ud fra. Kapitaler får værdi alt efter i hvilke kontekster, de sættes i spil.

Samfundets forskellige kontekster og de værdihierarkier, som adskiller dem, teoretiserer Bourdieu vha. sine begreber felt og marked. Markedsbegrebet spiller sammen med begrebet om kapital og betegner metaforisk, at mennesker sætter deres ressourcer (kapitaler) i spil i forhold til specifikke konteksters (markeders) normer og indre logik. Ligesom pengesedler og mønters værdi er symbolsk og kulturelt fastsat, så fastsættes andre former for kapitalers værdi kulturelt og vil derfor altid være symbolsk i den forstand, at den er subjektiv (Bourdieu & Wacquant 1996:104).

Bourdieu bruger desuden begrebet felt, der ligesom marked bruges til at afgrænse værdisystemer fra hinanden. Bourdieu selv bruger flere steder begreberne til at niveaudele, således at et marked består af en række felter. Felter (og markeder) kan underlægges systematiske beskrivelser, hvor empiriske studier af interaktionelle praksisser bruges som afsæt til generelle beskrivelser af normer, praksisser og ideologiske grundantagelser. Humanistisk forskning fra historie til antropologi er baseret på at producere sådanne beskrivelser ved at syntetisere bestemte befolkningsgruppers tidstypiske eller kulturelle tendenser og leveforhold.

Det er en grundtanke for Bourdieu, at man på baggrund af sådanne feltbeskrivelser kan udlede universelle mekanismer for, hvordan felter fungerer. En af de generiske mekanismer Bourdieu fremhæver, er, at der internt i felter ofte foregår en kamp mellem dominerende og nye grupperinger. Kampen opstår, når nyligt indtrådte forsøger at ændre feltet og de adgangs begrænsninger, som skaber og fastholder de dominerendes position. I sådanne kampe vil den dominerende gruppe næsten altid forsøge at forsvare sine privilegier i form af kapital og magt, og dette kan eksempelvis gøres ved at etablere regulerende mekanismer, der mindsker konkurrence fra dem, der endnu ikke har samme position og magt.

Hvilke indsatser og interesser, der giver kapital i et felt, er enten underforstået eller defineret sprogligt på en måde, som gør det svært for agenter fra andre felter at gennemskue dette for dem fremmede felts veje til kapital og magt. Succes i et felt kan opfattes som fiasko i et andet:

Et felt – selv det videnskabelige felt – definerer bl.a. ved at definere nogle indsatser og specifikke interesser, (...) som ikke bliver opfattet af en agent der ikke er konstrueret



til at indtræde i dette felt (enhver kategori af interesser indebærer en ligegyldighed over for andre interesser, andre investeringer, der således enten er dømt til at blive opfattet som absurde, vanvittige, eller som sublime, uinteresserede, uegennyttige). (Bourdieu 1997a:117).

Bourdieu beskriver desuden en anden generisk mekanisme nemlig den, at der i et felt, for at det fungerer, skal findes nogle indsatser, der kan spilles om, og at der findes agenter, der er udstyret med en habitus, der indebærer en erkendelse og anerkendelse af de immanente love i spillet og de indsatser i form af kapital og magt, der står på spil.

Bourdieus generiske beskrivelse af, hvordan felter og markeder opererer, udelukker, at sådanne fællesskaber kan opretholdes, hvis alle agenter er ligestillede i forhold til besiddelse af kapital og magtpositioner. Bourdieus teori baseres på, at ønsket om vækst er et menneskeligt grundvilkår. Med vækst refererer jeg ikke til vækstmetaforens gængse snævert økonomiske betydning, men til udvikling, forøgelse og forbedring i bred forstand – personlig vækst, økonomisk vækst og social vækst; alt sammen forårsaget af menneskets ønske om magt og velstand. Bourdieus teori er derfor særlig velegnet til at beskrive samfundsmæssige styrkeforhold mellem forskellige agenter og institutioner internt i et felt eller mellem felter indbyrdes. Hans teorier forklarer, hvorfor personer kan have succes i ét felt og falde igennem i et andet. Konkret giver teorien en ramme, som kan forklare, hvorfor *haute couture* tidligere ikke fandt vej til kunstmuseerne, mens det ved det 21. århundredes begyndelse ikke er et særsyn, at kulturbærende institutioner udstiller mode som kunst, og at designere anerkendes som kunstnere, også af kunstkritikere. Og hvorfor arkitekter frustreres over merkantile bygherrer, og nogle synes, at fristil er skolegangens vigtigste og sjoveste aktivitet, mens andre drager genreens berettigelse i tvivl.

## **8.6 Reproduktion, pædagogiske handlinger og symbolsk vold**

Bourdieu begrebsliggør et felts måder at reproducere sig selv på gennem opdragelse af nyttilkomne til feltet. Selvom Bourdieu og Passeron i de studier, der ligger til grund for *Reproduktionen* (1970/2006), undersøger universitetet som felt, er den teori, de udvikler på baggrund af disse studier, så generel, at den betegner alle former for opdragende handlinger, der udføres af personer, som i et samfund har magt til at opdrage andre. Pædagogiske handlinger [PH] inkluderer dermed både opdragelse, der finder sted i hjemmet, opdragelse i skoleregi, opdragelse på arbejdspladsen og i fritidsklubben. Men også den mere subtile opdragelse, som finder sted imellem venner, i dagspressen, i ugeblade, i kunst, i film, i

skønlitteratur, på tv, i radioen, i religiøse institutioner, i retsvæsenet, i dagpengesystemet, i hospitalsvæsenet, i trafikken osv.

For at eksplicitere den værdimæssige relativitet på markedet kategoriserer Bourdieu pædagogiske handlinger som symbolsk voldelige, fordi de med arbitrær magt gør en kulturel arbitraritet gældende (Bourdieu & Passeron 2006:25). Hvert felt udvikler hver sine pædagogiske teknikker til og moralske kodekser for, hvordan pædagogiske handlinger udføres. At teknikkerne afspejler arbitrære magtstrukturer forklarer f.eks., at synet på korporlig afstraffelse har udviklet sig historisk i Danmark i takt med, at de dominerende klasser har ændret syn på, hvilken status børn har. Ligesom det er de dominerende klasser, der har magt til at værdisætte sociale, økonomiske og kulturelle kapitaler, har de dominerende klasser også magt til at legitimere bestemte typer pædagogiske handlinger og at sanktionere andre. Den kultur, som de pædagogiske handlinger indpoder, opleves af agenterne som objektiv og indiskutabelt rigtig, og den vil til enhver tid afspejle de interesser og den kultur (forstået som symbolsk system), som de dominerende klasser selv har objektiveret som uomtvisteligt sande og gode:

I en given social formation er den kulturelle arbitraritet [og den PH], som styrkeforholdene mellem de for denne sociale formation konstituerende grupper eller klasser placerer i en dominerende position i systemet af kulturelle arbitrariteter, den, som er i størst, om end altid middelbar overensstemmelse med de dominerende grupper eller klassers objektive (materielle eller symbolske) interesser (ibid.:29).

Når denne generelle teori omsættes til et samfundsmæssigt niveau, skal pædagogiske handlinger forstås bredt som alle de typer af handlinger, der reguleres af statslige institutioner, og som former individers habitus således, at de kan træffe rationelle beslutninger, der opretholder staten som system. Disse handlinger systematiseres i lovgivende og vejledende dokumenter udsendt fra Folketinget og de forskellige styrelser, og de praktiseres i offentlige institutioner, herunder skoleinstitutioner, politikorpset, hæren, biblioteker, sygehuse, plejehjem, børnehaver, vuggestuer etc. Dertil kommer, at en lang række af de institutioner, der finansieres og organiseres i privatregi, i kraft af at være underlagt landets love og at rekruttere fra statslige undervisningsinstitutioner ikke fungerer ved siden af, men inden for den statslige kultur.

At pædagogiske handlinger er symbolsk voldelige handlinger, skyldes, at de opfattes som legitime handlinger af de forskellige, involverede parter. For at fremstå som legitim må den pædagogiske handlingens dobbelte arbitraritet nødvendigvis være miskendt.

Dvs. det anerkendes ikke, at det er tilfældigt, at skolen netop indpoder denne (de dominerendes) kultur. Parterne i kommunikationsrelationen, hvor den pædagogiske handling udføres, må derfor have en fælles forståelse af, at handlingen både er nødvendig og naturlig. Forudsætningen for dette er dels, at den instans, der udfører den pædagogiske handling, opfattes som en autoritet, dels at denne instans er autonom, sådan at dens relation til de dominerende klasser ikke umiddelbart skinner igennem (ibid.:32). Anerkendelsen af den pædagogiske autoritet sker ikke nødvendigvis på et bevidst plan. Bourdieu og Passeron påpeger tværtimod, at den er størst, når den sker fuldstændig ubevidst, dvs. når der ikke reflekteres over, hvorfor autoritetens handlinger tager sig ud, som de gør (ibid.:34).

Bourdieu's teorisæt giver en ramme til at forstå, hvordan et samfunds dominerende klasser kan opretholde sine privilegier uden fysisk magt og tvang. Det er i lyset af diktaturer og militærmagter Bourdieu's begreb om symbolsk vold får mening. Når det kan lade sig gøre i demokratiske samfund for de dominerende klasser at opnå magt gennem symbolsk voldelige handlinger frem for fysisk voldelige, skyldes det, at de udøvende magtinstitutioner ikke opleves som repræsentanter for en bestemt gruppe, men som samfundsinstitutioner, der indpoder viden, praksisser og normer, som i samfundet generelt regnes for gode, sande, vigtige og brugbare. Herved tilfører den pædagogiske praksis de allerede etablerede styrkeforhold i et samfund symbolsk kraft, som er med til at stabilisere og videreføre disse styrkeforhold. Det er sådanne mekanismer, der ifølge Bourdieu gør den statsligt styrede grundskole til en reproducerende institution.

Med sin beskrivelse af, hvordan samfundets dominerende grupper gennem symbolsk voldelige pædagogiske handlinger, som med arbitrær magt gør en kulturel arbitraritet gældende vha. arbitrære teknikker, forklarer Bourdieu, hvorfor samfundet, selvom det er tydeligt komplekst i praksis, reproducerer sig selv ved dels at bygge på de samme værdier generation efter generation, og ved ikke at muliggøre social mobilitet i særlig høj grad.<sup>28</sup> Stabile genrestandarder har som mange andre overleverede kapitaler en sådan reproducerende effekt.

---

<sup>28</sup> Hansen (2003, 1995) dokumenterer at danske unges grad af uddannelse hænger snævert sammen forældrenes uddannelsesniveau, således at unge, hvis forældres stillingsbetegnelse angiver, at en betragtelig teoretisk viden udgør erhvervsgrundlaget, statisk får længere uddannelser end unge, hvis forældre har en kortere uddannelse eller er ufaglærte.

## 8.7 Selveksklusion, legitimitet og mønsterbrydning

Vestlige samfund er opbygget således, at familien og skolen gives det overordnede ansvar for den socialiseringsproces, individet skal igennem for at blive et fuldgældigt samfundsmedlem som voksen. Den primære socialisering i familien kan være i mere eller mindre overensstemmelse med den, der foregår i skolen. Bourdieu beskriver, hvordan skolen, der opererer inden for og formidler de dominerende klassers symbolske kapital, forudsætter at de, der indgår i fællesskabet, har en habitus, som er kompatibel hermed:

Når habitus bevæger sig i det sociale univers, den er produkt af, er den som en fisk i vandet: alt går af sig selv, der er ingen problemer. (Bourdieu & Wacquant 1996:113).

Den primære socialisering, som etablerer individers habitus allerede inden, de starter i skolen, skaber forskelle på børns legitimitet som elever i skolen. De dominerende klassers børn er i kraft af deres habitus udstyret med en legitim måde at gå til skolearbejdet på og en sans for at vide, hvad der er et legitimt produkt (Bourdieu & Passeron 2006:60). Modsat vil børn, der er socialiseret ind i samfundets dominerede kulturer, stå over for en omskoling ved skolestart. De møder i skolen en fremmed kultur, der bygger på en række implicitte koder, fordi skolen praktiserer en implicit pædagogik, som underforstår de normer, værdier og måder at gøre tingene på, som de dominerende klassers børn har internaliseret som habitus hjemmefra. Dette gør at skolens pædagogiske arbejde er ineffektivt over for bestemte elevgrupper (Bourdieu & Passeron 2006:70-73).

Jo længere der er mellem den habitus, som et pædagogisk arbejde forsøger at indpode, og den habitus, der allerede er etableret, jo dårligere bliver chancerne for, at det pædagogiske arbejde lykkes. Bourdieu beskriver dermed læringsprocessen ud fra samme principper som Lev Vygotsky og Jerome Bruner. Ligesom dem argumenterer han for, at læring forstået som indkulturering er en forudsætning for udvikling. Bourdieu adskiller sig dermed i tråd med Vygotsky og Bruner fra Jean Piagets (1896-1980) beskrivelse af de biologisk betingede stadier, som ethvert barns udvikling gennemløber. Til gengæld er der ligheder mellem Bourdieus beskrivelse af menneskelig forandring og Piagets skemamodel, der beskriver, hvordan mennesket udvikler sig kognitivt ved altid at erkende sin omverden på baggrund af tidligere erfaringer (Christensen & Wiuff 2006:413).

Modsat Bourdieu beskriver Piaget med begreberne assimilation, akkommodation og adaption en rent personlig udviklingsproces, hvor Bourdieu først og

fremmest beskriver udviklingsprocesser som noget, der foregår interaktionelt i sociale praksisfællesskaber. Bourdieu beskriver i detaljer, hvordan den sociale kontekst, hvori børn deltager interaktionelt under den primære socialisering, betinger børns sproglige og kognitive udvikling. F.eks. begrundet han forskellene mellem de dominerede og de dominerendes børns habitus med, at de dominerende klassers børn hjemmefra har lært en praktisk beherskelse af sproget og dets komplekse forhold til verden, mens de dominerede klassers børn har lært praktisk at beherske ting blandt andet ved at navngive dem sprogligt. De dominerende klassers børn er derfor prædisponerede for at kunne indoptage den teoretiske beherskelse, som vægtes i skolen (Bourdieu & Passeron 2006:73).

Denne forskellighed miskendes i et skolesystem som det danske, der definerer sig selv som en meritokratisk institution, som behandler og vurderer alle elever lige uanset herkomst. Konsekvensen er, at elevernes præstationer i skolen forstås som udtryk for deres individuelle flid og (medfødte) talent. Denne fortælling forstærkes, fordi mønsterbrydning er et velkendt fænomen i skolesystemer som det danske. Bourdieu beskriver mønsterbrydning som et udtryk for den domineredes selvdisciplinering og forklarer det yderligere med, at mønsterbrydere ofte gennem barndommen har en nær relation til en voksen i eller uden for familien med akademisk erfaring.

Ligestillingen af alle elever uanset baggrund betyder, at ansvaret overlades til eleverne, der i skolen og som samfundsborgere har fået inkorporeret anerkendelsen af skolens kultur som den legitime kultur, og derfor også selv forstår deres manglende skolesucces som udtryk for personlige mangler. Disse elever har tendens til at forholde sig passivt i skolen, hvilket ikke nødvendigvis er udtryk for manglende interesse, men snarere for en bevidsthed om, at de ikke har det, lærerne efterspørger, og at de derfor vil møde sanktioner, hvis de deltager (Bourdieu 1997b:104).

Manglende succes i grundskolen og på ungdomsuddannelserne medfører udelukkelse fra de mest prestigefulde uddannelser, og dette opfattes ud fra den meritokratiske tankegang som en selvudelukkelse, hvilket forstærker miskendelsen af den dobbelte arbitraritet, hvorved skolens position som en legitim reproducerende institution og de dominerendes magt forstærkes. De dominerede samfundsgrupper lærer i skolen at acceptere, at de har begrænset adgang til samfundets symbolske kapital i forhold til samfundets mere privilegerede, og denne selveksklusion forstærker at udelukkelsesmekanismen reproduceres generation efter generation.

Bourdieu's teori giver indblik i, hvor magtfuld en ressource sproget potentielt er, og hvor arbitrære normer både skolen og samfundet reproducerer. Kapitalmetaforen er enormt inspirerende analytisk, fordi den fremhæver det aspekt, at sproglige ressourcer får værdi på markeder. Eleverne sætter kapitaler i spil, og dansklærerne sanktionerer ud fra vurderinger af, om elevernes kapitaler tæller som symbolsk kapital på det danskfaglige marked, de som enkeltpersoner repræsenterer. Hos Bourdieu findes der, trods et overvejende deterministisk syn på mennesket, en gennemarbejdet forklaring på, hvad det er, der muliggør, at vi som mennesker aktivt kan vælge at forandre vores praksis. De mennesker, der ligesom Bourdieu selv gennem livet har deltaget aktivt i mange forskellige typer praksisfællesskaber og har indoptaget disses ideologier og logikker, har mulighed for metabevist at reflektere over disse praksissers dobbelte arbitraritet, potentialer og begrænsninger.

## Kapitel 9: Genrer er dialogiske

Den pragmatiske vending stiller krav til sprogvidenskaben om at forholde sig til interaktion. Herved forstørres indblikket i, hvor komplekse processer det er at ytre sig og fortolke andres ytringer.

### 9.1 Adressivitet og dixi

Bakhtin er optaget af, hvordan samtalepartnere gensidigt påvirker hinandens ytringer, og han beskriver i *Speech genres* (1952-53/1986) særligt, hvordan modtageren dels forholder sig aktivt som lytter, læser, seer og potentiel kandidat til næste taletur, dels hvordan ytringer formuleres med bevidsthed om andre ytringer, både dem der kommer før og efter. Metodisk impliceres det, at det ikke giver mening at analysere ytringer isoleret fra konteksten: 'Any utterance is a link in a very complexly organized chain of other utterances' (Bakhtin 1986:69) – alle ytringer retter sig mod andre ytringer som svar og som oplæg til svar. Sprogbrug kræver derfor også integration af receptive og produktive processer: 'the listener becomes the speaker' (ibid.:68). Bakhtin understreger sin pointe ved at henlede til, at ingen taler som den første i universet – at vores ytringer ikke blot præsupponerer et sprogsystem, men også personlig identifikation og internalisering på baggrund af andres ytringer.

Disse forhold skaber hos afsenderen ikke kun bevidsthed om foregående ytringer, men gør også, at vi, når vi ytrer os, gør det med en bevidsthed om, hvilke svar vi kan få. Den, der ytrer sig, orienterer sig mod svar ved at forme sin ytring på måder, som tager højde for, inviterer, begrænser, præsupponerer og forsvare sig mod de eventuelt næstfølgende ytringer. Dette gøres f.eks. ved at formane, overtale, kritisere, rose, referere til eller erklære sig enig med andres synspunkter. Sådanne positioneringer skaber dialog internt i den enkelte ytring.

Bakhtin teoretiserer modtagerbevidstheden vha. sit begreb om adressivitet. Han påpeger, at ytringer helt fra det første ord foregriber potentielle svar, således at ytringer på en og samme gang konstrueres som svar på en foregående ytring og som oplæg til den næste:

After all, the utterance of the person to whom I am responding (I agree, I object, I execute, I take under advisement, and so forth) is already at hand, but his response (or responsive understanding) is still forthcoming. When constructing my utterance, I try actively to determine this response. Moreover, I try to act in accordance with the response I anticipate, so this anticipated response, in turn, exerts an active influence on my utterance (I parry objections that I foresee, I make all kinds of provisos, and so forth). When speaking I always take into account the apperceptive background of the addressee's perception of my speech: the extent to which he is familiar with the situation, whether he has special knowledge of the given cultural area of communication, his views and convictions, his prejudices (from my viewpoint), his sympathies and antipathies – because all this will determine his active responsive understanding of my utterance (ibid:95-96).

Modtagerbegrebet begrænser sig for Bakhtin ikke til at gælde den, der indtager lytterpositionen i en mundtlig interaktion. Modtageren kan også være en større gruppe af specialister, et kulturelt fællesskab, ligesindede mere generelt, eller én som overhører ytringen. Den anden kan også være en generaliseret uspecificeret anden for eksempel i mere monologiske ytringer. Modtager-afsenderrelationen og formålet påvirker desuden både stil og komposition. At forstå en ytrings stil indebærer viden om de dialogiske overtoner, der er på spil i ytringen. Overtoner, der spejler tidligere ytringer, som afsenderen er bekendt med og inspireres eller ubevidst præges af.

Bakhtin er optaget af at beskrive ytringer enkeltvist og adskilt fra hinanden for også at få indblik i ytringers indre logikker og samspil. Forholdet berøres gentagne gange i *Speech Genres* (1952-53), hvor Bakhtin udvikler begrebet *dixi* til at betegne, hvordan ytringer afgrænser sig fra hinanden ved at have en genkendelig, markeret afslutning. Ytringers afslutning markeres ikke kun eksternt ved at en anden tager ordet, men markeres også internt, fordi taleren eller skriveren er bevidst om at skulle videregive ordet allerede, når hans eller hendes ytring påbegyndes.

Når vi ytrer os, markerer vi semiotisk denne bevidsthed uanset om vores ytring indgår i en mundtlig dialog, eller om vi ytrer os skriftligt i alt fra sms'er til komplekst organiserede genrer som lovgivende tekster, videnskabelige artikler, romaner, biografier eller encyklopædier. Alle ytringer afgrænses undervejs og markerer derved sin status som 'tur' med en begyndelse og en slutning. *Dixi* er de signaler, der gør, at vi som talere og lyttere ved, at en ytring afsluttes. Disse markeres med tonefald, pauser, konkluderende betragtninger, spørgsmål osv. I kapitel 13 og kaptitel 14 giver jeg eksempler på handlinger, der fungerer som *dixi* for eksamensgenrerne kronik og essay. Fornemmelsen for *dixi* er en



vigtig social kompetence – den markerer en interesse for dialog i lige så høj grad, som den markerer en semantisk udtømmning 'for nu' i forhold til ytrers plan. Genrenormer inkluderer normer for dixi (ibid.:76-77).

Med dixi-begrebet viser Bakhtin, at reglerne for den måde, vi bruger sproget i praksis på, kan systematiseres og 'grammatikaliseres' – at dette ikke er forbeholdt de formelle lingvister, som insisterer på at analysere ord, sætninger og faste formuleringer uden undersøge, hvordan de bruges i praksis i situeret sprogbrug. Historisk er den form for grammatik på ytringsniveau, som dixi-begrebet foregriber, blevet videreudviklet inden for stadig ekspanderende skoler – for talesproget navnlig inden for konversationsanalyse (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) og for skriftsproget især inden for pragmatisk genreteori.

Bakhtin beskriver genrer som retningsanvisende i forhold til at målrette sin ytring mod eventuelle svar. Genrer definerer ikke kun formål, men positionerer afsenderen i forhold til et felt, og udpeger også, hvem der er tænkt som ytringens optimale modtagere. Ved at trække på genrer, når man ytrer sig, sætter man gang i stærke dialogiske overtoner – både i kraft af dialogiseret heteroglossia og intertekstualitet, men også ved i valget bevidst eller ubevidst at fravælge andre valg (Bakhtin 1981). Og genrer er desuden retningsangivende i forhold til stil, komposition og dixi. Genrer kædes sammen ved at typificere ytringers dialogiske karakter. Bakhtin fremhæver, hvordan dette udvikler typificerede dixi-markører i genrepar som spørgsmål og svar, påstand og afvisning, forslag og accept, påstand og tilslutning, ordre og udførelse (Bakhtin 1986:72). Enhederne i disse par er det, jeg i afsnit 10.3 adskiller fra genrer vha. begrebet *sproghandlinger*.

## 9.2 Uptake

Anne Freadman (1987, 1994, 2002) arbejder, uden dog at referere til Bakhtin, videre med teorien om ytringers integration i konteksten. Freadman opponerer, som jeg har været inde på i afsnit 7.4, mod systematiske beskrivelser af formelle og indholdsmæssige genrenormer. Til at beskrive den komplekse handling, det er at ytre sig, har Freadman gennem sit forfatterskab udviklet en teori om kommunikation ud fra grundmetaforen, *interaktion er en tenniskamp*. Freadman insisterer i sit forfatterskab på umuligheden af at forstå ytringer som isolerede størrelser. Det er til at klargøre netop denne pointe, hun har udviklet begrebet

*uptake*, der bruges til at forklare, hvordan ytringer og genrer responderer på og foregriber hinanden.

Uptake-begrebet introduceres i programartiklen *Anyone for tennis?* først publiceret i Ian Reids genrepædagogiske debatbog (1987) og senere i en forkortet udgave i RGS-antologien *Genre and the New Rhetoric* (1994). Begrebet udfoldes desuden videre i artiklen *Uptake* (2002).

Freadman (1987, 1994) inviterer sit publikum til at anskue interaktion som et spil tennis mellem to parter, hvis velbefindende og viden om hinanden og spillet smitter af på, hvordan bolden returneres til modstanderen. Bolden modtages først, idet den sendes tilbage, og den enkeltes succes afhænger således langt fra kun af individuelle kompetencer, men af kampens dynamik. Freadman ønsker med spilmetaforen at billedliggøre den uforudsigelighed, hun mener er et grundvilkår for interaktion (Freadman 1994:44).

Tennismetaforen skal tydeliggøre, at studier af genrer kræver, at man analyserer den måde ytringer sættes i spil i forhold til hinanden, fremfor at analysere ytringer som selvstændige enheder med genrekarakteristiske, genkendelige træk, herunder bestemte strukturer og grammatiske kendetegn. Freadman slår fast, at kommunikation forudsætter tegn, grammatik og denotationer, og hævder, at disse dele af sprogsystemet ikke udgør mere af en kommunikationssituation, end bolden gør i tennis:

To suppose that discursive interaction is the giving and receiving of *meanings* is like describing a game of tennis as the giving and receiving of balls. To suppose, on the contrary, that it is the playing of shots, is to allow the value of those shots to be subject to play, and the meaning of the interaction to be the upshot of the perpetual modification of each shot by its return. Each shot, in this analogy, produces value in two ways: in what it enables, or prevents; and to either player. Each shot is formally determined by the rules of the game, and materially determined by the skills of the players, and each shot is determined by the shot of which it is a response. (ibid.:44).

Freadman argumenterer for, at det er den forhandling om betydning, som foregår i kraft af uptakes, der er central for at forstå de enkelte ytringers betydning (ibid.:48).

Freadman ønsker genreanalyser, der fremhæver forskelle mellem genrer. Og hun påpeger, at det netop er behovet for at adskille handlinger fra hinanden, der er årsagen til, at genremærkater opstår og bruges i praksis. I praksis ekspliciteres genremærkater ofte, når nogen vil fremhæve, hvad deres tekst ikke er: 'Dette er ikke en biografi, men en biografisk roman.' Freadman ønsker at definere genrer ud fra sådanne interne og ofte explicit fremhævede forskelle:

The point of not-statement is to make a distinction between two terms – kinds of texts – which in other respects are described by a like-statement. Starting from the class of all texts, or discourse, the not-statement is the first move establishing a generic classification. (ibid.:51).

Freadman argumenterer for, at at det netop er en trang til at påvirke kommende uptakes, ved at forklare, hvad en specifik ytring *ikke* er, der har forårsaget, at genrestudier historisk har været optaget af at klassificere (ibid.:62).

Et af de forhold, som jeg synes, tennismetaforen skygger for, og som Freadman kun flygtigt berører (ibid.:44), er, at vi langt fra altid kommunikerer med andre for at vinde (Goffman 1955, 1971). Jeg vil hævde, at den type af dialog, hvor formålet er at samarbejde, styrke sociale bånd, opnå forståelse for hinanden, imponere hinanden ved hjælp af humor og selvfortælling, fylder meget i den mere uformelle kommunikation, som foregår mundtligt og i mere uformelle skriftlige genrer f.eks. på de sociale medier, på sms'er og i breve.

Tennisbanen som metafor virker for sådanne interaktionstyper og genrer som en grundlæggende forkert metafor, da disse genrer ikke udspilles på en kamplads, men på en plads, hvor formålet er at sende og få bolden retur så mange gange som muligt – at holde spillet i gang – samt ind imellem at vise sine flotte slag, men at gøre det uden at spillet går i stå. I denne optik bygger kommunikation på empati og tillid frem for på ønsket om at vinde. Ofte er der mange motiver, der driver os til at kommunikere – det er i praksis ikke nødvendigvis et enten/eller. Min kritik er derfor ikke ment som en affejning af Freadmans teori, men som en tilføjelse. For mig er det vigtigste begreb, som Freadman leverer, uptake-begrebet, der er fuldt ud kompatibelt med den bredere vifte af motiver til at indgå i kommunikation, som jeg påpeger, tennismetaforen skygger for.

Freadman retter gennem sit forfatterskab en skarp kritik mod Sydneyskolen, som hun påpeger, laver synkrone genrebeskrivelser – dette er også tilfældet i andre strukturalistiske genrebeskrivelser, der hævder at lave systematiske beskrivelser af sprogbrug (Freadman 2012:547). Fredman selv argumenterer for, at man er nødt til at lave diakrone genrebeskrivelser:

Any genre, then, alludes to, or carries, the history of its own practice, and rhetoric is always a study of practice. The pedagogical question of a rhetorical account of genre is how to bring a student to take her or his place in this history – to discover how something has been done before, and how it can be adapted to particular needs as occasions arise. (ibid.:547).

Optagetheden af genrers historiske udvikling finder man inden for alle tre skoler, først og fremmest RGS og ESP. Disse studier viser samlet de komplekse og gensidige påvirkninger mellem genrestandarder, praksisfællesskaber og historiske kontekster (se f.eks. Berkenkotter & Huckin 1995; Bazerman 1988; Devitt 1989a, 1989b, 2004).

### **9.3 Genrerelationer**

De dynamiske og dialogiske forhold mellem tekster beskrives i genreteorien vha. en række forskellige metaforer, hvoraf jeg her kort vil præsentere de fem vigtigste for denne afhandling.

#### **Genrehierarkier**

Genrehierarkier betegner de værdisystemer, der forbinder og positionerer genrer inden for et bestemt praksisfællesskab. Swales eksemplificerer med, at man i den vestlige verden har tradition for at placere tragedien over komedien (Swales 2004:13). Det enkelte værdihierarki etableres ud fra mere eller mindre ekspliciterede principper, som f.eks. at de sværeste, de mest brugte eller de mest magtfulde genrer værdisættes højest. Skriftlige genrer anses i en række felter som mere prestigefyldte end mundtlige, fordi deres levetid er længere. Når felter påvirkes udefra i kraft af nye teknologier, fusionering med andre felter eller indlejring i større felter vil det ofte skabe omrokninger internt i disse felters genrehierarkier. Jeg har i afsnit 2.6 vist eksempler på, at gymnasiets dansklærere beskriver essaygenren som en mere krævende genre end de to andre eksamensgenrer i Stx for derved at indikere, at de sætter essaygenren højere end kronik og litterær artikel i et genrehierarki over de mest højkulturelle genrer. I et værdihierarki over de mest danskfaglige genrer derimod, sætter eksempelvis Nordgymnasiets lærer den litterære artikel højest.

#### **Genrekæder**

Genrekæder betegner de kausale relationer mellem genrer, der opstår, når der inden for et praksisfællesskab er konsensus om, at bestemte typer handlinger bør besvares med andre klart definerede typer handlinger (Fairclough 2003:66; Swales 2004:18). Swales eksemplificerer med de forskellige genrer, der knytter sig til videnskabelige konferencer. Kæden inkluderer her annoncering af konferencen, abstracts, bedømmelse af abstracts, paper-manuskripter, program, præsentationer, workshops, paneldiskussioner, publikationer

etc. (Swales 2004:18-19). Den ene genre er forbundet med - og er en forudsætning for – den næste. Jeg har introduceret begrebet i afsnit 2.3, hvor jeg bruger det til at beskrive forholdet mellem opgaveformuleringer, opgavebesvarelser og lærerfeedback, som undersøges i afhandlingen.

## **Genresystemer**

Bazerman er i sin udvikling af begrebet genresystemer (2004, 1994) optaget af at beskrive det komplekse system af genrer, som bruges inden for praksisfællesskaber. I 2004 definerer han genresystemer som den større ramme omkring forskellige genresæt, der opstår som følge af de aktivitetssystemer, som mennesker agerer i, og som bindes sammen i genrekæder (Bazerman 2004:311). Jack Andersen (2015) klargør forskellen mellem genresæt og genresystemer ved at beskrive genresæt som de genrer, vi som praksisfællesskabsmedlemmer automatisk forbinder med en bestemt typificeret situation som eksempelvis et universitetskursus, der genererer genrer som kursusbeskrivelse, forelæsning, klasserumsdialog, pensumliste mm. Denne typificerede situation ændrer sig, når en studerende ikke består en eksamen og skal udfylde ansøgningsskemaer for reeksamination, genindlevere opgaver osv. Andersens pointe er, at vi aldrig kan fastsætte mængden af genrer i et genresystem, fordi genresystemer ændrer sig alt efter hvilke aktivitetssystemer, der aktiveres i praksis (Andersen 2015:8).

## **Genrerepertoires**

Genrerepertoirebegrebet blev introduceret af Orlikowski & Yates (1994) til at betegne de forskellige genrer, der bruges af et fællesskabs forskellige medlemmer. Når jeg her tager begrebet i brug, er det i en anden betydning. Jeg bruger begrebet om de genrer, vi som individer har approprieret og kan anvende i praksis receptivt og produktivt. Herved læner jeg mig op ad Devitt, som i relation til en konkret analyse af skattekontorgenrer definerer begrebet:

(...) genre repertoire is the set of genres through which accountants act. (...) A full understanding of the tax accountants' work and genre repertoire would have to include the genres that they read as well as those they write (...). (Devitt 2004:77).

Genrerepertoires vil som regel gå på tværs af flere forskellige genresystemer, og de består – ligesom genresystemer - både af mundtlige og skriftlige genrer.

## Genrenetværk

Genrenetværk indfanger det overordnede komplekse system af genrer der på et givent tidspunkt er tilgængeligt for et specifikt men større praksisfællesskab (Swales 2004:22), f.eks. *naturvidenskaben*, *80'er-generationen* etc. Genrenetværk kan spores i teksters respons på hinanden. Både i kraft af den manifesterede intertekstualitet i form af parafraser, citater og stillingtagen til andres tekster, og den genremæssige intertekstualitet i form af gentagede retoriske strukturer (Fairclough 1992). Genrenetværker muliggør rekontekstualisering (Linell 1998) i tid og kontekst – og på tværs af tid og kontekst. Fairclough bruger rekontekstualiseringsbegrebet til at beskrive hvordan genresystemer påvirker hinanden indenfor netværket (Fairclough 2012:12); som når managementkultur med begreber som *innovation*, *impact* og *new management* samt diskurser om effektivisering, produktion og fremdrift inkorporeres i offentlige institutioner. Rekontekstualisering er også det, der finder sted i skolen (Bernstein 2001), som i min empiri hvor ministeriets repræsentanter foreslår at bruge offentlige kronikker, essay og litterære artikler som eksempeltekster.

## Kapitel 10: Genrer er situeret kognition

Vi skaber forventninger til fremtidige kommunikative situationer ud fra vores situerede erfaringer med, hvilken modtagelse forskellige handlinger får i bestemte typer situationer. Vores erfaringer lagres og er dermed kognitiv viden. Den kognitive viden er svær at få greb om i sig selv; den udfoldes kun i brug, enten når den realiseres i vores praktiske, situerede handlinger, eller når vi (konkret og situeret) metatekstuelte reflekterer over, planlægger og vurderer sådanne handlinger. Dette komplekse forhold mellem kognitiv erfaringsbaseret viden og situeret handling beskriver Berkenkotter og Huckin med termen *situeret kognition* (Berkenkotter and Huckin 1995:7). Begrebet *situeret kognition* stammer fra socialantropolog Lucy Suchman (Suchman 1987).

### 10.1 Integration som et grundvilkår

Berkenkotter og Huckin trækker på Bakhtins teori om primære og sekundære genrer i deres forklaring af, hvad det vil sige at have og at bruge genrer. Ifølge Bakhtin er meget af den viden om genrer, vi som individer har tilegnet os og råder over, noget vi har approprieret gennem 'unmediated speech communication' (Bakhtin 1986:62). Disse tilegnelsesprocesser er ifølge Bakhtin dialogiske i deres udgangspunkt, fordi vi, hver gang vi som individer støder på en ny ytring, kæder den sammen med andre ytringer, både dem der kommer før og følger efter, men også dem, der er sagt i andre lignende eller helt anderledes situationer (ibid.:69). Genrer, der læres implicit gennem situeret deltagelse, opdeler Bakhtin i to former: primære genrer (f.eks. hverdagsdialog og breve) og sekundære genrer (f.eks. skønlitterære genrer og videnskabelige genrer). Bakhtin fremhæver, at de to typer ikke er funktionelt forskellige. Forskellen på dem er dels, at primære genrer er mere integrerede i det miljø, hvor de optræder, mens sekundære genrer, der ofte er skrevne genrer, er nemmere at transportere til nye situationelle kontekster. Endvidere at primære genrer er simple og sekundære komplekse ved at kunne 'absorb and digest various primary (simple) genres' (ibid.:62).

Berkenkotter og Huckin argumenterer i forlængelse af Bakhtin for, at det at lære at bruge genrer, herunder også sekundære genrer, kræver erfaring med genrens situationelle kontekst. Undervisningsgenrer som bruges i klasserummet i indskolingen, f.eks.

læsegruppe, tomandsarbejde, tegnetime, er alle genrer, som eleverne lærer at bruge i tid og kontekst. Tegnetimen er afgrænset til et bestemt tidsrum på skemaet og den afgrænser bestemte måder for eleverne at placere sig i klasseværelset og gå i dialog med hinanden og læreren. Viden om sådanne primære genrer er nødvendig for at forstå sekundære genrer, der integrerer sådanne primære genrer i sig. En sekundær genre som den akademiske artikel bærer bræg af et givent praksisfællesskabs primære genrer:

Genre knowledge, as we have seen in our own research, is very much a part of the conceptual tool kit of professional academic writers, linked to their knowledge of how to use the other tools of their trade: the biologist's lab assay, the literary historian's knowledge of how to synthesize information from archival microfiche, the psychologist's use of statistical procedures to determine degrees of freedom (...). This is what we mean when we claim that genre knowledge is a form of situated cognition, inextricable from professional writers' procedural and social knowledge. (...). Genre knowledge, procedural knowledge (...) and social knowledge are acquired incrementally as students progress through a period of apprenticeship, generally at the graduate level. (Berkenkotter & Huckin 1995:13).

At lære at bruge genrer kræver proceduremæssig og social viden. Disse typer af viden, som er bundet til faktiske erfaringer i tid og rum, er altid nødvendige forudsætninger for at lære at bruge genrer, ikke kun de primære, men også de sekundære. Derfor er genrer situeret kognition: vores sprog er integreret i den sociale praksis.

Ligesom Berkenkotter og Huckin tematiserer Bakhtin ikke i særlig grad det kognitive aspekt ved genrer ved at undersøge forholdet mellem den indre og ydre semiotik – mellem tanke på den ene side og tale og skrift på den anden. Det gør Bakhtins samtidige, Valentin N. Voloshinov, til gengæld. Voloshinov beskriver forholdet med en metafor: Vores ydre verbale liv – dvs. vores interaktioner med hinanden – er en ø, der stikker op af den indre tanke og tales bundløse sø. Den indre tale er uendelig, fortløbende, mens den ydre tales form og træk bestemmes ud fra situationen og dens deltagere (Voloshinov 1973). Dvs. at Voloshinov beskriver, hvordan vores indre semiotik styres af ydre ytringer – at *speech genres* ikke bare er formler, der hører til i tale og skrift, men i lige så høj grad styrer vores tanker. Vygotsky er inde på det samme. Han beskriver tanker som indre tale, der skabes ud fra erfaringer, vi gennem socialiseringsprocesser gør os med ydre tale gennem interaktion med andre (Vygotsky 1974).

Berkenkotter & Huckins begreb om situeret kognition – og for så vidt også Voloshinov og Vygotskys beskrivelse af integrationen mellem tankestrukturer og tale/skrift



– udfordres af teorier, der forsøger at adskille det kognitive fra det sociale ved at hierarkisere forskellige handlingstyper. Jeg vil her gennemgå to eksempler på sådanne teorier, dels William Grabes teori om makrogenrer (2002), som diskuteres af medlemmer fra alle tre skoler i ESP-forskeren Ann M. Johns antologi *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives* (2002); dels ESP-forskeren Vijay K. Bhatias teori om *genre values* (2004).

## 10.2 William Grabes teori om makrogenrer

Grabe argumenterer i artiklen *Narrative and Expository Macro-Genres* (2002) for, at alle genrer overordnet tilhører en ud af to kognitive makrogenrer: narrativet og ræsonnementet. I den ene gruppe genrer fortæller man, i den anden forklarer man. Ifølge Grabe er skellet grundlæggende, fordi der overordnet findes to måder at tænke på; to måder at konstruere og fortolke tekster og viden på; to modusser eller metoder til at skabe orden i virkeligheden – nemlig den narrative og den ræsonnerende/begrundende. De to makrogenrer adskiller sig fra hinanden både mht. det formål, de tjener, de måder, de kan bruges på, og det de kræver af den, der bruger dem.

Grabe udskiller to overordnede metoder, vi går til verden med. Narrative genrer forstås ved at spørge 'hvad skete der?', mens ræsonnerende angribes med spørgsmålet 'Hvad er det overordnede synspunkt?'. Dette betyder, at narrative genrer ikke kan analyseres på samme måde som ræsonnerende tekster, hvor det f.eks. undersøges, hvilke diskursive lag og organiserende strukturer, der bruges til at konceptualisere og syntetisere viden. I narrativer undersøges opbygningen af episke forløb, som består af sekventielle rækker af handlinger, der præsenteres og fortolkes som relaterede i kausale forløb. Narrativer kalder desuden på person- og miljøkarakteristikker samt analyser af synsvinklens betydning for fortællingen. Narrative genrer begrænses ikke kun til fiktion, men tæller også genrer som genfortællinger, forudsigelser, beretninger om historiske begivenheder, (auto)biografier og fortællinger. Disse grundlæggende forskelle på de to makrogenrer betyder, at det at opsummere de overordnede ideer i en ræsonnerende tekst er væsensforskelligt fra det at opsummere en narrativs plot – og at det at syntetisere information for på den baggrund at konstruere nye vidensrelationer er væsensforskelligt fra det at fortolke moralske intentioner, følelsesmæssige udtryk eller personfremstillinger (Grabe 2002:252).

Sydneyskolens James R. Martin (2002) kritiserer Grabe for ikke tydeligt nok at fremhæve, hvilken form for gruppedannelse, de to makrogenrer repræsenterer, og han præsenterer to muligheder: enten et klassifikationssystem eller et system af familieligheder. Hvis makrogenrerne opfattes som klassificerende kategorier, der defineres ud fra deres indbyrdes forskelle og ligheder, så må makrogenrer defineres ud fra kriterier, som alle medlemmerne i gruppen deler, og hvorudfra det kan bedømmes om en bestemt genre eller tekst tilhører eller falder uden for makrogenren. Hvis Grabes to makrogenrer derimod forstås som to forskellige familier, er der mulighed for at meget forskellige genrer kan indpasses under en og samme kategori, og for at genrer og tekster kan være blandformer af begge makrogenrer. Martin afviser muligheden for at forstå makrogenrer som klassifikationssystemer, og han foreslår at fortolke Grabes makrogenrer som systemer af familieligheder.

Denne milde udlægning godtages imidlertid ikke af Martin, som fremhæver, at grænselandet mellem narrative og ræsonnerende tekster muligvis er noget større, end Grabe antyder med sin skarpe skelnen. Martins anden kritik går på Grabes forståelse af makrogenrerne som ahistoriske, neutrale, kognitive kategorier. Som Martin pointerer, så afhænger makrogenrernes værdi som et overordnet kategoriseringssystem af den analytiske position, som indtages. Martins tredje kritik går på, at der findes en række genretyper, som hverken falder ind under den ene eller den anden af de to makro-genrer, eksempelvis service/forbruger-genrer (dør-til-dør-salg, handlen i små butikker, hus- og bilkøb, auktioner, internethandel osv.), lave-aftale-genrer (familieplanlægning, aftale møde med ven, festinvitation, conferenceannoncering, osv.) og interviewgenrer (forhør, krydsforhør, radiointerview, mundtlig eksamen, osv.). Martin bruger i øvrigt selv makrogenrebegrebet om større tekster som f.eks. undervisningsbøger (Martin & Rose 2008:218).

Berkenkotters (2002) kritik af Grabes makrogenreteori angriber et af de samme elementer, som Martin i sin kritik tog fat på, nemlig det at kategoriseringer som Grabes makro-genrer er metoder til at forstå verden med – de er ikke objektive kategorier. Berkenkotter fremhæver, at der ikke findes et afgrænset sæt af makrogenrer – makrogenrer er kun til stede i situeret form.

Bhatia (2002) kritiserer ligesom Martin Grabe for at argumentere for, at der findes to og kun makrogenrer. Bhatia påpeger, at der findes mange. Bhatia mener ikke, at Grabes beskrivelse forholder sig systematisk til begrebet makrogenre, fordi han ikke

forklarer, hvilken type kategori han ønsker at udpege med begrebet: er makrogenrer kognitive typificeringer, et praktisk system af begreber eller praktiske måder at bruge sprog på? Bhatia løser problemet ved at indføre en ny måde at forstå relationen mellem genrer og makrogenrer på. Han adskiller ligesom f.eks. Ian Bruce (2008) kognitive genrer, der defineres ud fra deres retoriske formål og ikke relaterer til specifikke kontekster i tid og rum, og sociale genrer, der defineres og navngives ud fra den praktiske funktion, de har i en specifik kontekst. De kognitive genrer navngives *genre values*.

Bhatia påpeger, at der er forskelle mellem hans egen og Grabes teori, for Grabe beskriver narrativ både som retorisk proces, som konkret handling i en specifik ytring, og som samlende kategori for en række genrer, mens Bhatias selv holder disse niveauer adskilt (Bathia 2002:280).

### **10.3 Vijay K. Bhatias teori om genre values og genrekolonier**

Bhatia skelner som sagt skarpt mellem ytringers retoriske og sociale handlinger – mellem genre values og genrer. I *Worlds of Written Discourses* (2004) præsenterer han en samlet model til brug i genreanalyse, som kobler genrer og genre values til *genrekolonier*.

Genrekolonier består af genrer, der defineres ud fra den eller de samme retoriske handlinger – de såkaldte *genre values*. Genrekolonier organiseres således ikke i kraft af familieligheder, men i kraft af en overordnet klassifikation. Genrerne i en genrekoloni vil adskille sig fra hinanden på en række punkter, herunder i forhold til hvilket praksisfællesskab, de er tilknyttet, hvilken situationel kontekst, de er knyttet til, hvad brugen af dem kan medføre, hvad de udnyttes til, hvilke typificerede relationer og roller afsender og modtager positioneres i og hvor stort et publikum en afsender vil kunne nå, men de deler centrale retoriske handlemåder, dvs. genre values (Bhatia 2004:57).

Genrer, der relateres til hinanden inden for en koloni, behøver kun at dele et ud af flere individuelle retoriske formål og kan derfor sagtens have retoriske formål, som de ikke deler med andre genrer i en koloni. Bhatia definerer både genrer, genrekolonier og genre values ud fra de formålsrettede handlinger, som de udfører, men han hierarkiserer ud fra hvor forankrede disse handlinger er i en situationel kontekst. Genrer defineres således ud fra deres specifikke kommunikative formål, genrekolonier ud fra et mere generelt kommunikativt formål og genre values ud fra en retorisk handling (ibid.:59).

Bhatia opstiller en model, som viser hierarkiet fra specifikke, kontekstintegrerede subgenrer til generelle genre values. Simplificeret ser modellen således ud: Subgenrer (kan systematiseres på tre forskellige måder: 1) medium (f.eks. tv-reklamer), 2) produkt (f.eks. flyreklamer), 3) deltagere (flyreklamer målrettet turister)) → genrer (f.eks. reklamer, jobansøgninger) → genrekolonier (f.eks. salgsfremmende genrer) → genre values (f.eks. beskrivelse, evaluering).

Jeg finder Bhatias opdeling problematisk på flere punkter. For det første er Bhatias adskillelse af subgenrer, genrer og genrekolonier unødvendig og potentielt urealistisk i sin objektiverende form. Hvad der tæller som over- og undergenrer vil altid afhænge af det materiale, der undersøges. Et andet problem er, at Bhatia ved at definere genre values som retoriske handlinger og genrer og genrekolonier ud fra deres kommunikative formål lader til at placere genrer og genrekolonier i en social kontekst og genre values i en kognitiv. Det er på dette punkt, Bhatias og Grabes teorier ligner hinanden mest. Jeg mener jf. argumentationen i afsnit 10.1 modsat Bruce, Grabe og Bhatia ikke, at man kan skelne mellem kognitive og sociale genrer. Forskellen ligger i, hvad det er, vi som forskere fokuserer på i vores analyser. Begge typer kategorier tilegnes gennem situeret sprogbrug.

Jeg har tidligere fastholdt Bhatias begreber og derfor skelnet mellem socio-kognitive genreværdier og socio-kognitive genrer (Smedegaard 2013), og jeg mener fortsat, at denne skelnen er konstruktiv ikke mindst i pædagogiske sammenhænge. Skellet mellem disse to kategoriseringstyper er desuden allerede etableret i dansk literacy-forskning f.eks. af Ellen Krogh, der inspireret af den norske model for skrivekompetencer, *skrivehjulet*, som bruges ved de norske nationale prøver i skrivning (Berge, 2010:40), skelner mellem genrer og skrivehandling (Krogh 2010:32-36). Jeg mener dog, at min tidligere oversættelse til *genreværdier* åbner for uheldige konnotationer og vil derfor her i afhandlingen bruge det brede begreb *sproghandlinger*, der modsat Kroghs begreb *skrivehandling* fremhæver ligheden mellem f.eks. argumentation i mundtlige og skriftlige genrer.

## Kapitel 11: Genrer er rammer for typificerede afsenderstemmer og modtagerpositioneringer

Som et sidste element i min teoretiske diskussion af genrebegrebets betydning for, hvordan vi som mennesker kommunikerer med hinanden, vil jeg diskutere, hvilke implikationer det genrebegreb, jeg har argumenteret for, hvor genrer forstås som både socio-kognitive og institutionaliserede rammer for sproglige handlinger, har for forståelsen af modtager- og afsenderpositioneringer i konkrete, situerede ytringer. I denne gennemgang inddrager jeg Rom Harrés positioneringsteori, som jeg bruger som en forklarende ramme for, hvorfor ESP-forskeren Ken Hylands teori om *voice*, *stance* og *engagement* ikke må placeres i periferien af den pragmatiske genreforskning. Som jeg viser med mine analyser i afhandlingens del III, giver Hylands teori de nødvendige begreber til at forstå genrer som rammer for, hvordan vi positionerer os i relation til hinanden i situeret praksis.

Både internt i de tre skoler og i et større sprogvidenskabeligt forskningsfelt, bruges *voice*-begrebet til at beskrive variationer i de måder, vi taler/skriver på. En række af disse studier undersøger specifikt, hvordan vi som sprogbrugere forholder os evaluerende til hinanden, os selv og vores omgivelser (f.eks. Capps & Ochs 1995; Labov 1972, 1984). Studier af evaluering retter opmærksomheden flere veje: Mod de måder hvorpå vi ved at evaluere 1) skaber relationer mellem os selv og vores samtalepartnere, 2) positionerer os ved at trække på diskurser og genrer, 3) viser hvilke praksisfællesskaber, vi tilhører, og 4) organiserer vores ytringer. Susan Hunston og Geoff Thomsons antologi *Evaluation in Text – Authorial Stance and Construction of Discourse* (2000) samler en række af sådanne studier. Disse studier viser bl.a., hvordan evalueringer ofte er subtile og dermed svære at spore, hvordan fællesskaber, der deler sociale værdier, også ofte deler måder at evaluere på, hvordan f.eks. adverbier, som bruges til at evaluere med, anvendes forskelligt i mundtlige og skriftlige genrer, hvordan nogle grammatiske strukturerer muliggør bestemte former for evaluerende udtryk, og hvordan formålet med at evaluere er genrebestemt. Antologien samler kvantitative og korpuslingvistiske studier af bl.a. Susan Conrad, Douglas Biber, Susan Hunston, John Sinclair og James R. Martin.

Martin (2002) bidrager i antologien med en introduktion til den teori om evaluering, *appraisal-teorien*, som han i samarbejde med Martin Rose, Peter R.R. White

m.fl. og til stor inspiration for andre verden over har formuleret som en diskurssematisk teori inden for M. A. K. Hallidays systemisk funktionelle grammatiske ramme (Halliday 2004) og i relation til Sydneyskolens genreteori.

Appraisalteorien er udviklet med det formål at beskrive sprogets interpersonelle metafunktion, dvs. hvordan vi, når vi kommunikerer, etablerer og forhandler sociale roller ved udtrykke holdninger, følelser og fællesskab med andre (Martin & White 2005:1). Den interpersonelle metafunktion udgør sammen med den ideationelle (etablering af erfaring) og den tekstuelle (etablering af information vha. semiotiske tegn) de ressourcer, der i SFL-teorien er nødvendige og tilstrækkelige for at danne sproglig betydning. De tre funktioner er tilstede samtidig i alle ytringer og realiseres i sociale kontekster, som realiseres i diskurssemantiske udtryk som tekster (mundtlige som skriftlige) der realiseres vha. grammatik og fonologi (Halliday 2004:29-30; Martin & Rose 2003:3-8; Martin & White 2005:7-8; Andersen & Smedegaard 2005:16-17).

Appraisalteorien er opbygget systematisk ligesom SFL-leksikogrammatikker, således at tekstopbygning beskrives som det at vælge mellem forskellige tilgængelige ressourcer, f.eks. at vælge et stærkt udtryk 'jeg ved' fremfor et mindre stærkt 'jeg antager' eller 'jeg mistænker' (Martin & White 2005:15-17). Disse valg foretages enten bevidst eller som resultat af en ubevidst proces (ibid.:34-38), men skal ikke forstås som valg ud fra et overblik over det samlede appraisal-system. Selve systemet ekspliceres af forskeren ikke af brugeren.

Appraisalteorien er centreret omkring tre overordnede begreber: *Attitude*, *engagement* og *graduation*. *Engagement* bruges til systematiske beskrivelser af, hvordan og i hvilken grad vi tager højde for andres stemmer og svar, når vi ytrer os. Dette gøres ved at beskrive de funktioner, vi bruger sproget i (f.eks. *disclaim*, *proclaim* og *entertain*), og hvormed vi konstruerer mere eller mindre monologiske/dialogiske ytringer (ibid.:134). *Graduation* bruges til systematiske beskrivelser af den *force* og *focus*, vi giver vores ytringer (ibid.:137). *Attitude*-begrebet inddeles i tre underordnede dele: *Affect*, der samler de ressourcer, som bruges til udtrykke følelser, *judgement*, der samler ressourcer, hvormed vi udtrykker holdninger over for andre mennesker og deres adfærd, og til sidst *appreciation*, der samler ressourcer, hvormed vi udtrykker holdninger til ting, tekster, processer og naturlige fænomener (ibid.:42-43).

Appraisalsystemet præsenteres som et færdigt system, der kan bruges til alle typer af sprogbrug. Systemet består af enten/eller valgmuligheder, således at valg på et niveau åbner for et begrænset antal valg på det næste niveau. *Judgements* kan enten være af typen *social esteem* eller typen *social sanction*, og hvis det er *social esteem*, så bedømmes enten *normality*, *capacity* eller *tenacity* (ibid.:53). Selvom Martin & White selv flere gange fremhæver, at teorien kan videreudvikles ved at blive brugt analytisk, fremstår teorien, fordi den grundlægges på objektive definitioner af de bærende begreber, som en universel teori. Denne selvsikkerhed kalder på et kritisk *uptake*, som det imidlertid ikke ligger inden for denne afhandlings rammer at fuldføre.

I en nordisk kontekst har interessen for stemmebegrebet været enormt. Jeg har i afsnit 1.3 kort introduceret til Olga Dysthe, Ellen Krogh og Anke Piekuts studier.

### 11.1 Positionering

Positioneringsteorien blev lanceret i starten af 1990'erne som et mere dynamisk alternativ til Erving Goffmans teorier om roller, *footing*, *frame*, *face-work* og *self-representation* (Goffman 1986, 1990). Positioneringsbegrebet bruges til at undersøge de mekanismer, som er i spil, når individer tildeler og tildeles mere eller mindre fordelagtige identiteter i sproglige interaktioner (Harré & Langenhove 1991:395). Identitetsmarkører kan markeres eksplicit og derfor være nemme at udpege og forholde sig til, men kan også konstrueres på mere subtile måder, f.eks. som antydninger, som det kræver en form for insiderviden at spore, eller som et alvorligt betydningsspor under en sjov bemærkning. Positionering beskrives som *discursive practice* og positioneringsteorien er tænkt til studier af såvel skrift som tale (ibid.:404-406).

Kommunikation kræver, at der er flere, som handler og dermed skaber en diskursiv praksis, hvor man kan positionere sig selv og hinanden i en social og psykologisk kontekst. Diskursive praksisser præsenteres i positioneringsteorien inden for et poststrukturalistisk paradigme som noget, man til en vis grad selv vælger eller fravælger at positionere sig indenfor (Davies & Harré 1990:46), og på det punkt afviger Harré og Davies syn på individet fra Bourdieus beskrivelse af habitus, der er struktureret gennem et livsforløb og strukturerer de valg, individet kan tage, også når det kommer til valg af diskursive praksisser. Davies og Harré anlægger et postmoderne syn på individet:

Persons as speakers acquire beliefs about themselves which do not necessarily form a unified coherent whole. They shift from one to another way of thinking about themselves as the discourse shifts and as their positions within varying story lines are taken up. (...) we each have many possible coherent selves. (ibid.:58-59).

Mens genreanalyser som oftest undersøger interaktionelle mønstre og måder at udnytte disse på i praksis, retter Harré i højere grad blikket mod de konkrete intentioner og følelser, som rører sig hos dem, der taler. Harré og Davies argumenterer for, at vi, når vi positionerer os, inkorporerer både et begrebsmæssigt repertoire og en placering af os selv eller et andet individ som subjekt i relation til andre subjekter. At positionere sig vil sige at se verden fra en bestemt synsvinkel ved at bruge bestemte billeder, metaforer, fortællinger og begreber, som det er almindeligt at bruge for andre, der deler samme diskursive praksis. Gennem positioneringer indlever vi os i andre følelsesmæssigt – vi forstår, hvad det vil sige at være f.eks. akavet, sjov og flittig – og på den baggrund udvikles moralske systemer (ibid.:46-47).

Positioneringsanalyser lægger især vægt på at beskrive, hvordan narrativer og positioneringer påvirker, muliggør og begrænser hinanden (Harré m.fl. 2009:8). Sociale handlinger og sociale metaforer og entiteter reproducere interaktionelt, som følge af at to typer af diskursive processer aktiveres: *positioning* (positionering) and *rethorical redescription* (retorisk genfortælling) (Harré & Langenhove 1991:394).

Positioneringsteorien er blevet brugt til at analysere alt fra hverdagslige mundtlige interaktioner til komplekse offentlige og ofte politiske kampe om bestemte samfundsgruppers rettigheder og pligter (Harré m.fl. 2009). Disse studier indarbejder ikke genrer, men inddrager en lang række andre kontekstuelle lag f.eks. viden om typificerede situationer, personlige narrativer, kulturopfattelser, stereotyper, forventninger, roller, relationer, magtkampe og konflikter. Harré m.fl. mangler dermed et blik for de begrænsninger og muligheder for at positionere sig, som etableres som genrenormer i specifikke praksisfællesskaber. Omvendt giver det at trække på positioneringsteorien i genreanalyser et skærpet blik på de identitetskonstruerende lag i ethvert uptake. Positioneringsteorien inspirerer til studier af, hvordan konkrete afsendere positionerer sig selv, modtageren og andre, og hvordan der findes normer for dette på genreniveau.

## 11.2 Hylands begreber *stemme, ståsted og engagement*

Ken Hyland har gennem en række studier (Hyland 2012, 2008, 2005, 2000 m.fl.) udviklet en analytisk metode til at analysere, hvordan skrivere fremstiller sig selv i deres tekster, og



hvordan der på tværs af tekster konstrueres genrekarakteristiske afsenderpositioner og afsender- modtagerrelationer for specifikke genrer. Hylands projekt adskiller sig radikalt fra Martins m.fl.'s, da Hylands teori om *voice* ikke præsenteres som en universel teori på linje med *appraisal*, men som en teori der er udtænkt til at beskrive, og som hviler på analyser af, netop akademisk diskurs.

Hyland sammenkobler i sin teori begreberne *voice*, *stance* og *engagement*, som jeg i det følgende oversætter til *stemme*, *ståsted* og *engagement*. Han benytter desuden begrebet *intersubjective positioning* i sin beskrivelse af, hvordan stemmer konstrueres i relation til hinanden i tekster (Hyland 2005, 2008). Hyland selv refererer ikke til Harré m.fl., men bruger positioneringsbegrebet til at indfange, at vi, når vi konstruerer stemmer, indtager positioner ved at overtage forskellige holdninger til emner og andre forskere. I vores tekster positionerer vi os i forhold til vores implicite læsere og det forskningsfællesskab, vi i teksten positionerer os som medlem af (Hyland 2008:7).

Stemme-begrebet gives, som hos Bakhtin, af Hyland en anden betydning end den hverdags sproglige, hvor det at kunne høre en stemme i en tekst, knytter sig til oplevelsen at høre en andens ytring og mærke denne andens personlige nærvær. Stemmebegrebet konnoterer i denne hverdagslige betydning, at man som afsender tydeligt markerer sit eget ståsted, herunder sine personlige holdninger og/eller følelser. I Hylands betydning af ordet stemme er der lige meget stemme i alle ytringer:

(...) writing always has a voice in the sense that it conveys a representation of the writer. In this sense writing can't **not** have a voice. 'Voice,' then, is not an optional extra but an aspect of how we position ourselves in relation to our communities. (Hyland 2008:5-6).

Hyland placerer dette *voice*-begreb i en pragmatisk genreteoretisk ramme inden for ESP. Grundpræmissen er, at vi signalerer, hvem vi er, uanset hvilken genre, vi skriver indenfor. I genrer som forskningsartiklen og fondsansøgningen er centrale genrekompetencer f.eks. at kunne positionere sin egen forskning i forhold til tidligere studier, at skabe solidaritet mellem sig selv og læseren og at evaluere ideer. Ved at foretage sådanne genretypiske handlinger opbygges en stemme i teksten, som læseren kan genkende som typisk, interessant, troværdig osv.

Hyland adskiller i sine studier *ståsted* og *engagement* og beskriver, hvordan hver af dem repræsenteres i tekster, ved at afsenderen bruger forskellige former for

sproglige markører. *Ståsted* samler de sproglige markører, der skaber fornemmelsen af en person bag teksten med en bestemt stemme, herunder et genkendeligt sæt af holdninger:

**Stance** refers to the writer's textual 'voice' or community recognized personality, an attitudinal, writer-oriented function which concerns the ways writers present themselves and convey their judgements, opinions, and commitments. (Hyland 2008:7, næsten ordret gengivet andre steder f.eks. Hyland 2005:176).

*Engagement* samler de sproglige markører, hvormed afsenderen synliggør og vedkender sig en læsers tilstedeværelse:

Engagement, on the other hand, is more an alignment function, concerning the ways the writers rhetorically recognise the presence of their readers to actively pull them along with the argument, include them as discourse participants, and guide them to interpretations. (Hyland 2008:7; næsten ordret andre steder f.eks. 2005:176).

Hyland operationaliserer disse begreber ved at underinddele dem i forskellige typer ståsted- og engagementmarkører, der repræsenteres i tekster ved brugen af bestemte grammatiske og leksikalske ressourcer. Hyland, der fortrinsvis arbejder korpuslingvistisk og kvantitativt, har gennem en række studier genereret lister over de typiske ressourcer, hvormed de forskellige ståsted- og engagementmarkører realiseres i bestemte genrer inden for en akademisk diskurs, og disse lister danner baggrund for kodninger af større datamaterialer (se f.eks. Hyland 2010, 2012).

Jeg har nedenfor sammenfattet Hylands definitioner af de i alt fem ståstedsmarkører og fire engagementmarkører, som Hyland gennem sine forskellige studier undersøger. Sammenfatningen er gjort ud fra oversigtsartiklerne *Disciplinary Voices. Interactions in Research Writing* (2008) og *Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse* (2005). Eksemplerne i oversigten er mine egne. De fremhævede ord og tegn i disse eksempler skal give et indblik i, hvilke ressourcer Hyland koder i sine korpusundersøgelser. I kapitel 12 hvor jeg præsenterer min egen analysemetode, som er inspireret af, men også adskiller sig fra Hylands, giver jeg en række eksempler på Hylands konkrete studier af akademisk diskurs.

S T E M M E	S T Å T S A T N E C E	<b>FORBEHOLD</b> HEDGES	Markerer at noget er en holdning fremsat på baggrund af et ræsonnement snarere end et faktum.	'en <b>mulighed</b> er' 'det kan <b>måske</b> betyde at'
		<b>FORSTÆRKERE</b> BOOSTERS	Markerer sikkerhed ang. rigtigheden af et synspunkt og bruges ofte til at markere de synspunkter, som afsenderen finder selvfølgelige også for læseren.	'det er <b>meget</b> sandsynligt' 'det er <b>klart</b> , at man her ofte vil'
		<b>ATTITUDEMARKØRER</b> ATTITUDE MARKERS	Markerer at afsenderens holdninger er følelsesmæssigt snarere end epistemisk funderet (f.eks. overraskelse, enighed, vigtighed, frustration).	'det er et <b>lovende</b> resultat' 'jeg <b>foretrækker</b> at starte med'
		<b>SELVFREMNHÆVELSE</b> SELF MENTIONING	Markerer eksplicit afsenderstemmen ved hjælp af 1.persons pronomener og possessive pronomener	' <b>jeg</b> vil argumentere for' 'tallet er højere end <b>vi</b> kunne forvente'
	E N G A G E M E N T	<b>LÆSERFREMNHÆVELSE</b> READER MENTIONING	Markerer læseren som respondent vha. pronomener (f.eks. <i>du</i> og <i>vi</i> ).	'tallet er højere end <b>vi</b> kunne forvente' 'Ville <b>du</b> gøre det samme?' 'hvad med <b>dig</b> ?'
		<b>INSTRUKTION</b> DIRECTIVES	Markerer at læseren bør gøre noget. Markeret ofte vha. imperativer.	' <b>Se</b> figuren på side 19' ' <b>Forestil</b> dig at'
		<b>SPØRGSMÅL</b> QUESTIONS	Markerer at afsenderstemmen indgår i en dialogisk proces med sig selv og andre, herunder læseren og et større fællesskab. Etableres med både åbne og retoriske spørgsmål.	'Men kan vi på den baggrund antage, at alle oplever det på samme måde?' 'Er det nødvendigt at undersøge diskurser og genrenormer adskilt?'
		<b>FREMNHÆVELSE AF FÆLLES VIDEN</b> KNOWLEDGE REFERENCE	Markerer eksplicit, at bestemte antagelser i en fremstilling er generelt accepterede af et større fællesskab.	'køn og alder spiller <b>selvfølgelig</b> en rolle for, hvordan vi indgår i praksisfællesskaber' 'Det var <b>som bekendt</b> ikke det udfald sagen fik'
		<b>DEGRESSION</b> PERSONAL ASIDES	Markerer en direkte henvendelse til læseren, ved at afsenderen afbryder sig selv for at bringe en nødvendig, uddybende eller understøttende kommentar.	'Der er ikke mange i nyere tid, der har øvet så stor indflydelse på det retoriske forskningsfelt som Carolyn R. Miller (det kan derfor heller ikke undre, at hun altid citeres først).

Tabel 11.1 Oversigt over Hylands ståsted- og engagementmarkører

Hylands interesse er rettet mod de identiteter, der skabes i tekster, og selvom disse studier ofte suppleres med interview med praktikere fra de akademiske felter, som undersøges (se f.eks. Hyland 2012:186-194), så laver Hyland ikke egentlige studier af, hvad der sker

undervejs i den skriveproces, der går forud for de færdige tekster. Sådanne studier udføres af andre inden for ESP f.eks. Paul Prior (Prior 2010, 2004). I nærværende afhandling, hvor jeg pædagogisk er optaget af den enkelte elevs muligheder for at tilegne sig skolens magtfulde genrer, er et sådan perspektiv helt centralt. Derfor introducerer jeg i det følgende afsnit kort Roz Ivanič teori om skriveridentiteter. Teorien inddrages ikke i afhandlingens analyser, men informerer den didaktiske diskussion i kapitel 20. Roz Ivanič giver desuden sammenhængskraft til afhandlingens teoribehandling, da hendes femleddede definition af *wrighter identity* på effektiv og indsigtsfuld vis kobler forståelsen af personen bag teksten med forståelsen af personen i teksten, og dermed for mig skaber et bindeled mellem Bourdieus habitus-begreb, Harrés positioneringsteori og Hylands stemmebegreb.

### 11.3 Skriveridentitet: forholdet mellem afsenderstemme og afsender

Med afsæt i Jon Smidts økologiske teori, hvis omdrejningspunkt er erkendelsen af, at al skrivning foregår i en umiddelbar situeret kontekst, som spiller en stor rolle i forhold til udviklingen af literacykompetencer (Smidt 2009), udvikler Roz Ivanič i artiklen *Writing the Self: The Discoursal Construction of Identity on Intersecting timescales* (2012) sit begreb *wrighter identity*. Ordet er skabt vha. suffikset *-wright* for at fremhæve, at vi som skrivere er håndværkere, der producerer tekster vha. de materialer (sproglige, visuelle og materielle), vi har til rådighed. Det nye begreb *wrighting* begrebsliggør det multimodale aspekt ved tekster ved at situere det skrivende individ som et sansende og handlende individ i tid og rum (ibid.:20). *Wrighting*-begrebet skal yderligere fremhæve:

- 1) *The life trajectory of the wrighter*. Dvs. at skrivning er en personlig og interaktionel handling, der rettes mod en modtager og ofte involverer flere personer i skriveprocessen.
- 2) At tekster præges af de ressourcer, input og distraktionsmomenter, der er til stede under skriveprocessen.
- 3) At skrivning involverer en lang række manuelle og mentale processer f.eks. førskrivningsfaser og skriverens aktivering af dynamiske vurderingskriterier.
- 4) At skrivning initieres af skriverens målsætninger.
- 5) At multimodale tekster kan give mening i – og kan være produceret til - andre kontekster end dem, hvori de produceres (ibid.:20-22).

Dertil kommer, at en wrighter forholder sig til sine erfaringer med kulturelle normer, værdier, overbevisninger og magtpositioner, og herunder med bestemte diskurser og genrer, i arbejdet med sine tekster:

(...) the choice of which genres and discourses to draw upon has consequences for identity: genres have social roles inscribed in them, and discourses have socio-political positionings inscribed in them. (ibid.:25).

Tilsammen involverer konkrete skrivehandlinger herved tre tidsskalaer: realtidsskalaen, livstidsskalaen og den socio-historiske skala (ibid.:26).

Med afsæt i denne opsummering af alle de faktorer, der præger en skriver under skriveprocessen, definerer Ivanič sit begreb *wrighter identity*, der sammensættes af fem identitetsgivende og relaterede vilkår. Som *wrighter* er man:

- 1) Socially available possibilities for selfhood
- 2) The autobiographical self
- 3) The discursal self
- 4) The authorial self
- 5) The perceived wrighter (ibid.:27).

Denne opdeling er teoretisk klagørende, og analytisk åbner den for en systematisk og struktureret måde at forstå de faktiske skrivehandlinger og de færdige produkter, som er et resultat af heraf, på.

Det centrale begreb for Ivanič er begrebet om *the discursal self*. Det diskursive selv er komplekst, fordi det opererer i alle tre tidsskalaer samtidigt (ibid.:28). I artiklen (2012) bruger Ivanič begrebet til at vise, hvordan en ung tjener positionerer sig i forhold til forskellige genrer og diskurser i en arbejdssituation, hvor han udarbejder et opslag om kommende særlige arrangementer på den restaurant, hvor han arbejder. Ivanič argumenterer for, at det diskursive selv ikke er det samme som det, den samme mand i en anden tekst ville producere. I arbejdet med at konstruere et diskursivt selv i en konkret tekst er der en række valgmuligheder i forhold til summen af forskellige socialt tilgængelige muligheder for identitet og i forhold til at trække på bestemte dele af det autobiografiske selv frem for andre. Det diskursive selv i en tekst indikerer, hvad wrighters tror, der kræves af dem i den pågældende situation, og hvilken magt de tror, de har, i netop denne kontekst.

En tekst fortæller således ikke nødvendigvis noget om, hvilke værdier og overbevisninger afsenderen normalt eller i andre kontekster plejer – og godt kan lide – at regne for sine sande identitetsberoende værdier og overbevisninger.

Ivanič knytter ingen yderligere kommentarer til definitionens fjerde begreb, afsenderselv. Begrebet defineres ikke, og det anvendes heller ikke i Ivaničs analyse. At Ivanič først og fremmest er optaget af udviklingen af begrebet om det diskursive selv skyldes, at hun er optaget af skrivning som proces: hvilke valg foretager skriveren i sit arbejde med sin tekst. Perspektiverne i sådanne studier er særdeles væsentlig i et pædagogisk felt, men fordi jeg i mine studier er optaget af, hvordan genrenormer indbefatter normer for afsenderpositioner og afsender-modtagerrelationer, er afsenderbegrebet som jeg ud fra Hyland begrebsliggør med termen *afsenderstemme*, langt vigtigere for mig end Ivaničs begreb om det diskursive selv er det.

**Del III: Genrekarakteristiske afsenderstemmer og  
afsender- og modtagerpositioneringer i to danskfaglige  
eksamensgenrer i det almene gymnasium, essay og  
kronik. Lærernes og elevernes genreforståelser**

## Kapitel 12: Analysernes fokus, formål og metode

I kapitel 9 har jeg argumenteret for, at afhandlingens overordnede definition af genrer som rammer for sociale handlinger gør det relevant at studere, hvordan de genrer, som hjælper os med at udføre meningsfulde handlinger, udstikker normer for, hvilke roller vi indtager over for hinanden, og hvilke stemmer vi taler og skriver med. I diskussionen af sammenhængen mellem genre- og stemmebegrebet præsenterede jeg i kapitel 11 Ken Hylands teorier. I denne del af afhandlingen undersøger jeg, stærkt inspireret af Hylands genreanalyser, hvordan gymnasieeleverne i mit datamateriale konstruerer afsenderstemmer og afsender- og modtagerpositioneringer i deres essay- og kronikbesvarelser. I forlængelse heraf undersøger jeg desuden, hvordan lærerne kommenterer disse besvarelser i deres individuelle, skriftlige feedback. Selvom jeg i mine analyser er dybt inspireret af Hyland, adskiller min analysemetode sig markant fra hans. Hvordan og hvorfor redegør jeg for i afsnit 12.1.

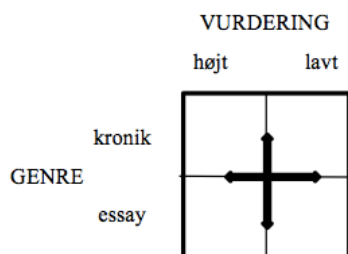
Mine analyser strækker sig over fem kapitler. I de to første analyserer jeg henholdsvis elevessay og kronikker med henblik på at beskrive genrekarakteristiske ressourcer. Mine analyser er ikke tilrettelagt ud fra et ønske om at lave fyldestgørende genrebeskrivelser af de to eksamensgenrer. Det, jeg efterstræber, er i stedet at lave dybdegående beskrivelser af elevernes måder at anvende helt specifikke ressourcer på. Jeg fokuserer på selv- og læserfremhævelsesressourcer, da de spiller en afgørende rolle i elevernes konstruktioner af afsenderstemmer og afsender- og modtagerpositioneringer. I kapitel 13 analyserer jeg elevernes essay i slutningen af 3.g. I kapitel 14 elevernes kronikker i 3.g. I kapitel 15 sammenfatter jeg disse analysers resultater. I kapitel 16 undersøger jeg i hvilket omfang og hvordan, eleverne udvikler deres brug af netop disse ressourcer fra deres første essay og kronikker til 3.g-besvarelserne, der er analyseret i kapitel 13 og 14. I kapitel 17 analyserer jeg lærernes skriftlige, individuelle respons til samtlige essay og kronikker i datamateriale A og B.

Selvom jeg i analyserne er særligt optaget af at undersøge, hvordan eleverne anvender selv- og læserfremhævelser, inddrager jeg, de steder hvor det bidrager substantielt til analysen, også analyser af elevernes brug af andre stemme-konstituerende ressourcer. Herunder særligt to af de andre ståstedsmarkører, som jeg har defineret ud fra Hyland i afsnit 11.2: forstærkere og forbehold, samt en enkelt engagement-markør: spørgsmål.



Desuden ser jeg på de måder, hvorpå eleverne skaber dialog i teksterne ved at indlejre andre stemmer end afsenderstemmens. Det drejer sig særligt om elevernes brug af citater, indirekte tale, ironi, parodi og stilisering.

Analyserne i kapitel 13, 15 og 17 er tilrettelagt ud fra et formål om at beskrive forskelle mellem stilene ud fra to variabler. Disse variabler har, som der er regjort for i afsnit 2.4, været styrende for udvælgelsen af stile til datamateriale A. Den ene er en genremæssig variabel, der konkret udmønter sig i en sammenligning af essay- og kronikgenren. Den anden er en niveaumæssig variabel, som er bestemt ud fra lærernes karaktergivning. Konkret har jeg defineret og udvalgt højt- og lavt-evaluerede essay og kronikker til datasæt A. Dvs. at analyserne struktureres ud fra to akser:



Figur 12.1 Strukturerende variabler for analyserne af elevernes kronikker og essays og lærernes respons

Variablerne er defineret ud fra et ønske om, at mine analyser vil kunne besvare følgende spørgsmål:

- Bruger eleverne selv- og læserfremhævelser forskelligt alt efter hvilken genre (essay eller kronik), de skriver indenfor?
- Kan man beskrive genreækvivalente afsenderstemmer og afsender- og modtagerpositioneringer for essay- og kronikgenren?
- Er der forskel på, hvilke funktioner selv- og læserfremhævelser gives i henholdsvis højt- og lavt-evaluerede essay og højt- og lavt-evaluerede kronikker? Hvis der er, er dette så forskelle, som kan beskrives explicit?

Det at jeg har udvalgt elevtekster ud fra lærernes karakterer, kræver en uddybning. I mine analyser går jeg ud fra, at lærernes karakterer afspejler mange typer af vurderinger, f.eks. vurderinger af elevernes strukturering af teksten, sprog, emnebehandling, genreforståelse, opgavebesvarelse og analytiske evner. Ligeledes går jeg ud fra, at stemmeføring, og

afsender- og modtagerpositionering også indgår som parametre i bedømmelsen. Også selvom mine analyser af lærernes feedback i kapitel 17 viser, at lærerne ikke i særlig grad ekspliciterer forventninger til disse parametre. Min antagelse baserer jeg på afhandlingens teoretiske overvejelser og genredefinition i afhandlingens del II. Her argumenteres der særligt i kapitel 11 for, at det er umuligt ikke at have forventninger til netop stemme og positioneringer, når man indgår i genrebestemte dialoger i praksis.

Jeg har i kapitel 3 analyseret ministeriets repræsentanternes genredefinitioner. Analyserne viste, at essay- og kronikgenrernes stemme- og positioneringsmarkører overordnet beskrives sparsomt og usystematisk, men at der dog gives flere forskellige konkrete råd i forbindelse med præsentationer af eksempeltekster i dokumenterne fra 2011 og frem. I analyserne i denne tredjedel af afhandlingen arbejder jeg induktivt ud fra en målsætning om gennem kvantitative og kvalitative analyser af elevbesvarelsenerne at give en mere elaboreret beskrivelse af hvilke ressourcer, der er genreækvivalente og måske ligefrem genredefinerende. Genreækvivalent bruges i betydningen, at et træk er passende for genren. Jeg anvender særligt begrebet, når mine analyser viser, at en bestemt ressource anvendes hyppigt i 12-talsstile.

## **12.1 Selv- og læserfremhævelser i essay- og kronikgenren - metodiske overvejelser**

I Hylands studier af sprogets interpersonelle funktion undersøges en lang række sproglige markører. Hyland skelner skarpt mellem ståsteds- og engagement-markører, som han typisk opgør hver for sig i kvantitative korpusanalyser. Disse markører er præsenteret i tabel 11.1. I dette kapitel tager jeg afsæt i denne opdeling, men behandler ikke ressourcerne så adskilt som Hyland. Helt konkret undersøger jeg ståstedsmarkøren *selvfremhævelse* og engagementsmarkøren *læserfremhævelse*. Selvfremhævelser er sammen med bl.a. forbehold, forstærkere og attitudemarkører med til at etablere afsenderstemmen.

Hyland identificerer selvfremhævelser som 1. person-pronomener med deres tilhørende possessive pronomener (Hyland 2008:10). Dette burde inkludere *I, me, my, we, us, our*, men at dømme ud fra hans forskellige artikler er listen sjældent helt så omfattende. I en senere publikation undlades *us* f.eks. fra listen (Hyland 2012:214), og i en tidligere udlades både *me* og *us* (Hyland & Tse 2004:169).

Læserfremhævelser antages, ligesom bl.a. spørgsmål og instrukser, at være med til at aktivere modtageren og skabe engagement. Hyland eksemplificerer læserfremhævelser med de to 2. person-pronomener, *you* og *your* samt 1. person-pronomenet *we* (Hyland 2008:5). I en senere udgivelse samler Hyland alle engagement-markører i en liste, og her indgår der flere pronomener: *our*, *us*, *we*, *you/your* og *one/one's* (Hyland 2012:214).

Hylands studier viser, at der næsten aldrig bruges 2. person-pronomener til læserfremhævelser i forskningsartikler, og Hyland foreslår, at dette skyldes, at disse pronomener adskiller læserpositionen fra afsenderpositionen, fremfor – som 1. person-pronomener i flertal – at etablere et fællesskab mellem dem og eventuelt eksplicitere et større fagligt fællesskab, som de begge er del af (Hyland 2008:11).

Hyland kommenterer ikke selv på overlappet mellem de ressourcer, han definerer som henholdsvis selv- og læserfremhævelser, men det er dette overlap, der får mig til at undersøge begge funktioner samtidigt.

Hylands analyser er først og fremmest korpusanalyser som trianguleres vha. interview med erfarne skribenter inden for det felt, som undersøges. Hylands analyser spredt sig over en lang række genrer, som alle har det til fælles, at de primært bruges af forskere på tværs af forskellige forskningsfelter. Han har undersøgt så forskellige genrer som forord i ph.d.-afhandlinger (Hyland & Tse 2004), forskeres personlige hjemmesider (Hyland 2012), korte akademiske selvbiografier i akademiske artikler (ibid.), prisindstillinger (ibid.), forskningsartikler (Hyland 2012; Hyland 2008; Hyland 2005) m.fl. I studierne definerer Hyland ud fra indledende analyser en række ressourcer, typisk enkeltord, hvis hyppighed optælles i et stort empirisk datamateriale, der i de fleste af studierne består af flere hundrede eksemplarer.

I nogle studier gør Hyland opmærksom på, at han efterfølgende gennemgår alle de opmærkede ord kvalitativt for at sikre sig, at de er brugt i den funktion, som de er udvalgt til at repræsentere i studiet (se f.eks. Hyland 2012:133; Hyland 2005:178). Optællingerne følges op med korte udredninger af, hvad de enkelte ressourcer bruges til, eller hvorfor de er fraværende, i de undersøgte genrer.

Hyland konkluderer, at selvfremhævelser bruges meget hyppigere i humanistiske og socialvidenskabelige forskningsartikler end i ingeniørfaglige og naturvidenskabelige forskningsartikler. Forskellen er epistemologisk i den forstand, at

forskning indenfor de såkaldt 'tørre' fag knyttes meget tættere til en argumenterende, analyserende og eventuel introspektiv forskerpersona end forskningen indenfor de 'våde' fag, som i højere grad styres af kodekser om objektivitet, reproducerbarhed og evidens (Hyland 2008:16-17).

Samme billede gør sig gældende med læserfremhævelser, der ligesom selv fremhævelser optræder langt hyppigst i de humanistiske og socialvidenskabelige forskningsartikler. Læserfremhævelser bruges til at vise solidaritet med et større forskningsfællesskab, således at afsenderen og modtageren konstrueres som nogen, der deler et fælles sæt af faglige forståelser (ibid.:17).

Selvom Hylands studier først og fremmest baseres på korpuslingvistiske kvantitative studier, så beskriver han også mere kvalitativt, hvordan bestemte ståsted- og engagement-ressourcer systematisk bruges i specifikke funktioner af forskellige praksisfællesskaber eller mindre grupperinger. I et studie undersøger Hyland eksempelvis, hvordan bachelorstuderende på Hong Kong Universitet bruger selv fremhævelser i deres skriftlige opgaver. Her kommer han ind på en række forskellige funktioner, som de studerende giver selv fremhævelser. De studerende bruger dem, når de: 1) fremhæver formål, 2) forklarer procedurer, 3) fremlægger resultater, 4) fremhæver nye indsigter, 5) udvikler argumenter (Hyland 2012:137). Hyland er i denne sammenhæng særlig optaget af at beskrive sammenhængen mellem sproghandlinger, strukturelementer og stemmeføring. Sproghandlingsbegrebet er defineret i afsnit 10.3. Jeg kommer selv løbende ind på sådanne sammenhænge i mine analyser og opsummerer desuden mine fund i kapitel 15.

Overordnet opdeler jeg mine analyser på samme måde som Hyland. Først tæller jeg antallet af gange, de udvalgte ressourcer bruges i mine data, og efterfølgende udpeger og eksemplificerer jeg de funktioner, ressourcerne tjener. Mine optællinger tager afsæt i korpuslingvistiske søgninger efter bestemte ord. De hermed identificerede ord er minutiøst blevet gennemgået enkeltvist med det formål at frasortere forekomster, der bruges med andre referencer end dem, der fremhæves i præsentationen af selv- og læserfremhævelsesressourcer nedenfor. Disse kvantitative optællinger præsenteres indledningsvis i kapitel 13, 15 og 17. Den metode, jeg har udviklet, kobler disse kvantitative undersøgelser til mere udfoldede kvalitative analyser, der har til formål at fastsætte, hvad hver enkelt ressource bruges til i de situerede kontekster, som korpussets kronikker og essay repræsenterer.

Mine analyser adskiller sig således fra Hylands på tre måder. For det første har jeg udviklet en metode, der vægter den kvalitative analyse meget højt. For det andet adskiller jeg ikke ståsted- og engagementmarkører lige så konsekvent som Hyland, hvilket betyder, at jeg fremhæver overlappene mellem de grammatiske ressourcer, der bruges til henholdsvis selv- og læserfremhævelser. For det tredje har jeg videreudviklet og oversat Hylands lister over henholdsvis selv- og læserfremhævelser. Til undersøgelsen af elevernes selv- og læserfremhævelser har jeg udvalgt en række af de mest centrale pronomener, som refererer til afsenderidentiteten og den implicite modtager i de tekster, der indgår i mit korpus. Og disse er inddelt i fire undergrupper, som vist i tabel 12.2.

Gruppe 1	<i>jeg, mig, min, mit, mine</i> brugt med reference til afsenderstemmen	selvfremhævelser
Gruppe 2	<i>vi, os, vores</i> brugt generisk	selv- og læserfremhævelser
Gruppe 3	<i>man, en, ens, sig, sin, sit, sine, du, dig, din, dit, dine</i> brugt generisk	selv- og læserfremhævelser
Gruppe 4	<i>du, dig, din, dit, dine, I, jer, jeres</i> brugt med reference til en modtagerposition	læserfremhævelser

Tabel 12.2 Selv- og læserfremhævelsesmarkører som undersøges i afhandlingen

Gruppe 1 og 2 består af personlige pronomener i 1. person samt de tilhørende possessive pronomener. Gruppe 1 samler pronomenerne i ental, gruppe 2 pronomenerne i flertal.

Gruppe 1-pronomenerne bruges udelukkende til selvfremhævelser.

Pronomenerne i gruppe 2 adskiller sig fra pronomenerne i gruppe 1 ved, ligesom gruppe 3-pronomenerne, at være generiske pronomener. Jeg definerer generiske pronomener i overensstemmelse med Langacker (1997) og Jensen (2009), der bruger begrebet til at indfange de pronomener, der refererer til en gruppe af personer, der inkluderer den, der taler, og den, der hører, samt en tredje undefineret part. Udefineret forstår jeg i det følgende som det, at gruppen, der refereres til, er en åben gruppe uden et eksakt antal af medlemmer. Generiske pronomener bruges typisk til at sige noget generelt om verden, dvs. til at præsentere viden eller holdninger, som deles af et større fællesskab.

Mine indledende analyser af elevernes essay, som er publiceret tidligere (Smedegaard 2015b), har resulteret i en inddeling af to typer af generiske pronomener. Den første er de generiske pronomener, der bruges til at referere til en større gruppe, som

afsenderstemmen og den implicitte modtager positioneres som del af, f.eks. gruppen af danskere, unge eller nutidens mennesker. Denne form for generiskhed, hvor pronomenernes semantiske betydning defineres ud fra et fælles socialt tilhørshold, er den mest almindelige i det samlede korpus.

Særlig i essayene, men også i flere af kronikkerne, bruges gruppe 2-pronomenerne imidlertid også i en anden funktion, nemlig med reference til den gruppe af partcipanter, der tager del i teksten som begivenhed. Som vi skal se, skaber eleverne med disse pronomener en kollektiv tekstproducerende position og en kollektiv tekstoplæglæsende position. Disse positioneringer etableres ved, at de personlige pronomener både refererer til afsenderstemmen, den faktiske læser og de intenderede, implicitte modtagere. Gruppen er dermed generisk, men er samtidig mindre og mere eksklusivt defineret end den første type af generiske pronomener. I min oversigt over de ressourcer, eleverne anvender, har jeg for gruppe 2 angivet, hvor mange af hver af de to typer eleverne bruger. De pronomener, der refererer til en social samfundsgruppe, har fået koden *GS*, og de, der refererer til et fællesskab, der agerer i teksten, har fået koden *GT*.

I gruppe 3 har jeg samlet en række andre generiske pronomener: *du, dig, dit, din, dine, man, en, ens, sig, sit* og *sine*. Denne liste kunne sagtens være længere – man kunne eksempelvis have inkluderet flere indefinitte pronomener som *ingen* og *enhver*, den gammeldags form af *vores, vor*, eller kvantitative pronomener som *nogle, de fleste*. Disse pronomener er, ligesom dem jeg har samlet i gruppe 3, alle pronomener, der kan bruges, men ikke nødvendigvis bliver brugt, i en generisk betydning. Selvom listen således ikke er udtømmende, rummer den de generiske former, som jeg har vurderet, er dem, eleverne fortrinsvis anvender. Som mine analyser vil vise, bruges gruppe 3-pronomener også i nogle tilfælde til at referere til et tekst-fællesskab. Men skillelinjerne er her ikke så tydelige som for gruppe 2-pronomenerne, og jeg har derfor ikke kodet *GT*- og *GS*-funktioner for gruppe 3-pronomenerne i min optælling.

Selvom både pronomenerne i gruppe 2 og 3 er generiske, er afsenderen og modtageren tydeligere repræsenteret i gruppe 2-pronomenerne end i gruppe 3-pronomenerne. Gruppe 2-pronomenerne er derfor sædvanligvis mere effektfulde end gruppe 3-pronomener, når formålet er at signalere et fællesskab mellem afsenderen og modtageren. Gruppe 3-pronomener fremhæver så til gengæld typisk tydeligere det generaliserende aspekt ved generiskheden.

Gruppe 4-pronomener medtager personlige og possessive pronomener i 2. person, som bruges til at referere specifikt til en eller flere læsere.

Inden jeg præsenterer mine optællinger, er der nogle særlige forhold, som er vigtige at adressere. I mine optællinger af gruppe 2 og gruppe 3-pronomenerne har jeg frasorteret de tilfælde, hvor de udvalgte pronomener bruges om en gruppe uden af den grund at være generiske. For gruppe 2-pronomenernes vedkommende gælder det for brug af *vi*, *os* og *vores*, hvor disse refererer til en bestemt gruppe af individer, der inkluderer afsenderen, men ikke læseren. Der findes ikke nogen eksempler på dette i korpussets kronikker, men et enkelt i essayene. Her beskriver afsenderen en cafe-tur med to veninder:

Det så **jeg** som en kæmpe tillidserklæring, for det viste, at vi for det første gik væk fra den lette og sikre smalltalk (...). (375:40-41).<sup>29</sup>

For gruppe 3-pronomener gælder det, at de, når de ikke bruges generisk, bruges med reference til en gruppe, som man ud fra konteksten kan se, ikke inkluderer afsenderstemmen og/eller modtageren. I de følgende eksempler refererer *man* til henholdsvis 'staten i Norge' og 'hiphopere':

Nynorsk tales af størstedelen af journalisterne på NRK og er en del af pensum for norske skolebørn. Ifølge **min** norske familie forsøger man at ligestille Nynorsk med Bokmål. (168:71-73).

Musikken, man hører som hiphopper, er for det meste hip hop, rap og RnB. (389:45-46)

Afgrænsningen af gruppe 3-pronomener uden generisk reference er relativt ukompliceret, fordi eleverne, som i de ovenstående eksempler, i de fleste tilfælde tydeligt navngiver et specifikt fællesskab som reference for pronomenerne og desuden angiver, at de ikke selv er del her af. I enkelte tilfælde har det dog vist sig svært entydigt at vurdere, om pronomenerne bruges generisk eller ikke-generisk. Her kan der ud fra den omgivende tekst argumenteres for begge læsninger. På den ene side har eleverne valgt *man* fremfor tydeligt ikke-generiske pronomener som *de* og *dem* eller gruppeangivelser som *instruktører*, *tv-producere* etc. På den anden side udpeges en gruppe, som eleverne gennem deres tekster udskiller som en, de

---

<sup>29</sup> I alle følgende citater er markeringer med fed mine fremhævelser. Eksemplerne er desuden klippet direkte fra elevernes stile og ind i denne tekst, således at alle slåfejl, stavfejl osv. i citaterne er del af det oprindelige tekstoplæg.

taler om, fremfor at identificere sig med. Nedenfor giver jeg tre eksempler, som jeg i lyset af den omgivende tekst har valgt ikke at kode som generiske pronomener. Det ville i disse få eksempler give mening at gradbøje generiskhed, men denne løsning har jeg, på grund af mit valg om at tælle forekomster, fravalgt. De tre følgende eksempler er dem, der har voldt størst besvær – besværet er udelukkende knyttet til de anvendte gruppe 3-pronomenerne, ikke til gruppe 2-pronomenerne, der i eksemplerne alle bruges generisk:

I år 2005 udgav mediemagasinet Ekko en artikel om Max Kestners vinkel på fremstilling af dokumentarfilm. Artiklen forklarer forskellen mellem ”**vores**” virkelighed og virkeligheden som man fremstiller i dokumentarfilm. (551:3-5).

**Vi** sætter altså en grænse ved, at man lyver, selvom det er noget rigtigt, man når frem til. (358:96).

Med programmet *X-factors* introduktion, mener han, nåede **vi** et hidtidigt klimaks i forhold til uhyrlig og ydmygende underholdning – men det etablerede sig efterhånden som standard for graden af ydmygelser man kunne vise som underholdning i tv. (536:50-53).

I de tre eksempler er der et betydningsmæssigt spil mellem brugen af gruppe 2- og gruppe 3-pronomener, således at der præsenteres en generisk social gruppe, der forholder sig til en anden social gruppe. Det er dog vigtigt at fremhæve, at der i korpuset findes en række eksempler, hvor gruppe 2- og 3-pronomener anvendes inden for samme sætning med reference til hver sin gruppe, uden at nogen af disse pronomener bruges ikke-generisk.

Et andet vigtigt parameter i optællingen har været at frasortere de personlige pronomener, som tydeligt udsiges af en anden end afsenderstemmen selv. Derfor har jeg ikke medtalt pronomener, der indgår i direkte citater. Det inkluderer både citerede titler på artikler, bøger etc., citater fra andre tekster, herunder mest oplagt tekstoplægget, citater der knyttes til en bestemt navngiven afsender (en filosof, en forfatter etc.) og citater hvor en fiktiv stemme gengives. Selvom jeg efter at have analyseret sådanne citater er kommet frem til, at udsigelsesforholdet i disse indlejrede stemmer ofte er komplekst, fordi afsenderstemmen ofte tager medejerskab over det, der citeres, så fastholder jeg ikke at ville tælle dem med i min oversigt nedenfor. De følgende eksempler skal illustrere forskelle på, hvor komplekst et udsigelsesforhold, der knytter sig til brugen af citater. Begge eksempler stammer fra elevessay. I det første citat positioneres afsenderens stemme som én, der forholder sig til, men ikke er medansvarlig for det bragte citat. I det andet citat positionerer afsenderen i højere grad sig selv som medansvarlig for det, Ebbe Iversen citeres for at sige:



Netop denne oplysning giver anledning til at se med en ny vinkel på Albæks ytring, ”Man kan aldrig samtale for meget, men der er meget, der tyder på, at nogen burde tale noget mindre”. (178:42-43).

Det er nok nemmest hvis **jeg** giver Ebbe Iversen ret når han skriver at ”*vi SAGT MED ANDRE ord og på godt dansk: plaprer løs.*” (168:109-11).

Særligt i essayene optræder desuden en anden form for kompleksitet, fordi eleverne her af og til opfinder og citerer fiktive stemmer og positionerer disse i relation til andre stemmer, herunder afsenderidentitetens egen:

...smart tænkte medierne – så må vi jo opfinde følelsesjournalistikken så vi igen kan få magten over menneskerne... (198:26).

Normalt lyder det: Vi ser ikke det vi sanser. Vi ser det, vi tror vi sanser. (198:41).

Disse eksempler, hvor personlige pronomener indlejres i tydelige citater, er som sagt ikke talt med i de kvantitative optællinger.

En sidste særlig funktion, som eleverne af og til giver pronomenerne, er en metaudpegende funktion, hvor pronomenerne indsættes i teksten for at repræsentere sig selv som semiotiske tegn (se f.eks. 178:75-76; 198:66-67). Disse metarefererende pronomener er heller ikke talt med i de kvantitative opgørelser.

# Kapitel 13: Selv- og læserfremhævelser i essaygenren<sup>30</sup>

## 13.1 Kvantitativ analyse af selv- og læserfremhævelser i 3.g-essay

PRONOMENER	168 (12) Sigrid	178 (12) Sigrid	198 (12) Sigrid	186 (12) Phillip	375 (12) Louise	385 (12) Louise	545 (4) Anker	539 (4) Lise	548 (00) Lise	389 (00) Sara
1 jeg, mig, min, mit, mine	17	26	16	2	66	21	0	3	1 2	2
2 vi, os, vores	26	30	34	14	1	1	12	3 1	5 2	8
GS	21	27	32	1	1	1	12	3 1	5 1	7
GT	5	3	2	13	0	0	0	0	1	1
3 man, en, ens, sig, sin, sit, sine, du, dig, din, dit, dine	8	9	5	14	32	25	15	2 9	5 2	2 0
4 du, dig, din, dit, dine, I, jer, jeres	0	10	1	1	0	0	0	2	1	0
Det totale antal ord	1369	1229	1193	1355	1740	1727	876	1404	1858	1566

Tabel 13.1 Selv- og læserfremhævelsesressourcer i 3.g-essay (datamateriale A)

PRONOMENER	12-tals essay		00-4-tals essay		Signifikans <sup>31</sup>
	Antal pronomener	Frekvens <sup>32</sup>	Antal pronomener	Frekvens	
1 jeg, mig, min, mit, mine	148	17,2	17	3,0	p < 0.05
2 vi, os, vores	106	12,3	103	18,1	p < 0.05
GS	83	9,6	101	17,7	p < 0.05
GT	23	2,7	2	0,4	p < 0.05
3 man, en, ens, sig, sin, sit, sine, du, dig, din, dit, dine	93	10,8	116	20,3	p < 0.05
4 du, dig, din, dit, dine, I, jer, jeres	12	1,4	3	0,5	NS
Det totale antal ord	8613		5704		

Tabel 13.2 Det samlede antal pronomener, deres frekvens og signifikans i højt- og lavt-vurderede essay (datamateriale A)

En første observation, som er væsentlig i forhold til at tolke optællingen af pronomenerne, er, at elevernes essay gennemsnitligt er stort set lige lange, uanset om de har fået en høj eller lav karakter. 00-4-tals essayene fylder gennemsnitligt 1426 ord, mens de essay, som lærerne har givet karakteren 12, gennemsnitligt fylder 1436 ord. Længden synes dermed ikke at have

<sup>30</sup> Kapitlet er en viderebearbejdning af Smedegaard 2015b.

<sup>31</sup> Signifikansberegningerne er udregnet vha. en chi i anden-test på

<http://www.socscistatistics.com/tests/chisquare/>

<sup>32</sup> Frekvens betegner det gennemsnitlige antal pronomener pr. 1000 ord.

været udslaggivende for, hvilken karakter lærerne har givet det enkelte essay. Samtidigt er det dog vigtigt at bemærke, at der er markante forskelle mellem essayene i hver af de to karaktergrupper: I 12-talsgruppen er Louises essay begge væsentligt længere end gennemsnittet; i 00-4-talsgruppen er Ankers essay væsentlig kortere og det ene af Lises væsentlig længere end gennemsnittet.

Optællingerne giver et umiddelbart indtryk af, at elevernes brug af selv- og læserfremhævelser har indflydelse på, hvor vellykkede, lærerne vurderer, deres essay er. Dette kan også aflæses af signifikansberegningen. Alle forskellene er signifikante, dog med undtagelse af forskellene i brugen af gruppe 4-pronomener, hvor sandsynligheden for, at forskellen er tilfældig, er over 5 %.

Overordnet viser tabel 13.2, at gruppe 1- og gruppe 4-pronomener bruges langt mere hyppigt i 12-tals essay end i 00-4-tals essay, mens de to typer af generiske pronomener forekommer med en højere frekvens i de lavt-vurderede essay end i dem, der har fået en topkarakter, dog med undtagelse af GT-pronomener, som primært anvendes i 12-tals essay. Mine kvalitative analyser vil muliggøre en videre diskussion af, hvor tilfældige forskellene i de enkelte grupper – ikke mindst gruppe 4 – er.

Tabellerne giver en række informationer om brugen af de forskellige pronomener. 1. person pronomener i ental optræder næsten seks gange så hyppigt i 12-tals essayene som i 00-04-tals essayene – der er gennemsnitligt 25 gruppe 1-pronomener i hvert 12-tals essay – mens der i de lavt vurderede essay gennemsnitligt er fire. Dette giver et tydeligt indblik i, at netop disse ressourcer er genreadækvate og udslaggivende for lærernes karakterer.

Tabel 13.1 viser dog, at to stile, nr. 186 og nr. 548, afviger fra denne generelle tendens. I nr. 186 er der langt færre gruppe 1-pronomener end i de andre 12-tals essay, i nr. 548 langt flere end i de andre 00-4-tals essay. De to stile afviger desuden på andre måder. I nr. 186 er der langt flere gruppe 2 GT-ressourcer end i nogen af de andre essay, mens nr. 548 indeholder langt flere gruppe 2 GS- og gruppe 3-pronomener end nogen af de andre essay. Dette kunne indikere, at det ikke er nødvendigt at anvende gruppe 1-ressourcer for at skrive et godt essay. Samtidig giver analysen anledning til at opstille en hypotese, som kan testes i de kvalitative analyser, nemlig at man som elev kan anvende GT-pronomener i de samme funktioner som gruppe 1-pronomener.

For gruppe 2-pronomenerne gælder det, at der er næsten dobbelt så mange i de lavt-evaluerede essay som i de højt-evaluerede, når de bruges med reference til en social gruppe, mens der er næsten syv gange så mange GT-pronomener i de højt-vurderede som i de lavt-vurderede essay.

De individuelle optællinger af gruppe 2 GS-ressourcer viser, at der er stor variation internt i begge karaktergrupper. Mest slående er det, at både Phillip og Louise kun aktiverer ressourcen en gang i hver af deres essay – ressourcen lader dermed ikke til at være en nødvendig ressource at anvende for at få 12. Oversigten vidner desuden om, at aktiveringen af denne ressource ikke er i konflikt med genrenormerne for essayet: Sigrید bruger i gennemsnit 27 gruppe 2 GS-ressourcer i sine tre essay, hvor der i 00-4-tals essayene i gennemsnit bruges 25.

For gruppe 2 GT er de individuelle forskelle også store inden for de to grupper: Både Sigrید og Phillip aktiverer flere af disse ressourcer i alle deres essay, mens Louise ikke gør det i nogen af sine. Ressourcen anvendes desuden en enkelt gang i to forskellige 00-4-tals essay. Tabellerne indikerer dermed, at gruppe 2 GT-ressourcer er genreadækvate ressourcer, som dog ikke nødvendigvis behøver at være anvendt for at en lærer giver et essay 12.

Gruppe 2 GS- og gruppe 3-pronomener bruges markant hyppigere i de lavt-evaluerede essay end de tre andre pronomen grupper. Frekvensen er helt oppe på henholdsvis 17,7 og 20,3, mens frekvensen for gruppe 1, 2 GT og 4 ligger på 3,0, 0,4 og 0,5. Frekvensen for gruppe 2 GS- og 3-pronomener er ca. dobbelt så høj i de lavt-evaluerede essay som i de højt-evaluerede, mens frekvensen for gruppe 1, 2 GT og 4 er henholdsvis 5,7, 6,8 og 2,8 gange så høj i de højt-evaluerede som i de lavt-evaluerede essay.

Der er forskelle internt både i gruppe 2 GS- og 3-pronomenerne, som indikerer, at det ikke spiller en stor rolle for lærernes karakterer, om eleverne vælger at bruge gruppe 2 GS- eller gruppe 3-pronomener. Sigrید bruger mange gruppe 2 GS-pronomener og langt færre gruppe 3-pronomener. Phillip og Louise anvender begge mange gruppe 3-pronomener, men stort set ingen 2 GS-pronomener. Anker, Lise og Sara bruger alle flittigt både gruppe 2 GS- og 3-pronomener. Samlet efterlader analysen et indtryk af, at gruppe 2 GS- og gruppe 3-pronomener er genreækvivalente og nødvendige ressourcer at anvende, når man skriver inden for essaygenren, men at antallet af ressourcer, som anvendes, ikke spiller en afgørende rolle for lærerens karakter.

Der er næsten tre gange så mange gruppe 4-pronomener i 12-tals essayene som i de lavt-vurderede essay, men denne forskel er som sagt ikke statistisk signifikant. Ressourcen tages først og fremmest i brug i nr. 178.

Jeg har samlet resultaterne af min kvantitative analyse af elevernes brug af selv- og læserfremhævelsesressourcer i deres skoleessay i tabel 13.3.

Gruppe 1	Genreadækvate ressourcer. Sandsynligvis medkonstituerende for karakteren.	Anvendes langt hyppigst i de højt-evaluerede essay, dog næsten ikke af Phillip. Anvendes også i tre af de fire lavt-evaluerede essay.
Gruppe 2 GT	Genreadækvate ressourcer. Sandsynligvis medkonstituerende for karakteren.	Anvendes langt mere hyppigt i de højt-evaluerede end i de lavt-evaluerede essay. Anvendes ikke af Louise og desuden en gang i to lavt-evaluerede essay.
Gruppe 2 GS	Genreadækvate ressourcer. Sandsynligvis ikke medkonstituerende for karakteren.	Anvendes i alle essay, men hyppigst i de lavt-vurderede og i Sigrids essay.
Gruppe 3	Genreadækvate ressourcer. Sandsynligvis ikke medkonstituerende for karakteren.	Anvendes i alle essay, men dobbelt så hyppigt i de lavt-vurderede som i de højt-vurderede.
Gruppe 4	Genreadækvat. Muligvis medkonstituerende for karakteren.	Anvendes for sjældent til at kunne underkastes en egentlig kvantitativ analyse

Tabel 13.3 Oversigt over resultaterne af den kvalitative analyse af essayene i datamateriale A

Tabellen giver anledning til at rejse to hypoteser, som kan testes vha. kvalitative analyser af, hvilke funktioner de enkelte ressourcer gives i de forskellige essay:

- En og samme ressource kan bruges genreadækvat i nogle essay og ikke-genreadækvat i andre.
- Den samme funktion kan etableres med selv- og læserfremhævelser fra flere forskellige pronomen-grupper.

## 13.2 Præsentation af den kvalitative analyses fokuspunkter

Hvor den kvantitative analyse har vist sig velegnet til at give et overblik over, hvor mange ressourcer eleverne anvender i de enkelte essay, skal de kvalitative analyser give indsigt i, hvad eleverne bruger disse ressourcer til. Målet er systematisk at beskrive, hvilke funktioner de forskellige ressourcer bruges med, samt at forsøge at fastsætte, hvilke af disse funktioner

der er genreadækuate, og hvilke der muligvis kan have været en medvirkende faktor til, at lærerne har valgt at bedømme et essay til en lav karakter.

Jeg lader analysen strukturere ud fra nogle af de væsentligste fund i den kvantitative analyse og starter med analyser af de grupper af personlige pronomener, som der er flest af i essayene, nemlig de generiske pronomener, gruppe 3 og gruppe 2 GS. I afsnit 13.3 undersøger jeg, om og i hvilket omfang gruppe 3-pronomener bruges med en GT-lignende funktion. I afsnit 13.4 viser jeg eksempler på, hvordan gruppe 2 GS- og gruppe 3-pronomener bruges til at udpege specifikke sociale grupper i både de lavt- og de højt-evaluerede essays. I afsnit 13.5-13.7 undersøger jeg brugen af gruppe 1 og gruppe 2 GT-pronomener i henholdsvis højt- og lavt-evaluerede essay. I afsnit 13.8 analyseres brugen af gruppe 4-pronomenerne.

I forhold til de to hypoteser, som jeg afslutningsvis opstillede i afsnit 13.1, så vil særligt afsnit 13.5-13.7 bekræfte rigtigheden af den første hypotese (at en og samme ressource kan bruges genreadækvat i nogle essay og ikke genreadækvat i andre), mens særligt afsnit 13.5 vil bekræfte rigtigheden af den anden hypotese (at den samme funktion kan etableres med selv- og læserfremhævelser fra flere forskellige pronomen-grupper).

### **13.3 Generiske tekst-orienterede grupper etableret med gruppe 3-pronomener**

I mine optællinger har jeg udelukkende valgt at skelne mellem GT og GS for gruppe 2-pronomenerne, men det betyder ikke, at samme forskel ikke kan spores for gruppe 3-pronomenerne, blot at afgrænsningen mellem de to funktioner her er sværere. Når hvert enkelt pronomen granskes, tegner der sig ikke desto mindre et billede af, at en række af disse ligesom gruppe 2 GT-pronomenerne ofte bruges til at udpege et tekstfællesskab, særlig i de essay, der har fået karakteren 12.

Dette fællesskab etableres som et tekstproducerende og/eller tekstfortolkende fællesskab. I de følgende eksempler bruges gruppe 3-pronomener til at eksplicitere handlinger. Dels en fysisk handling som foretages, mens teksten skrives, dels en sproghandling, dels en metarefleksiv handling:

Heldigvis slår **man** bare op i en af (...). Slår **man** derimod op under (...). (168:40-47).

Denne kontrol giver dog desværre også bagslag, og her finder **man** en af de vigtigste argumenter mod Jensens holdninger. (186:38-40).

Først og fremmest belyser dette citat det sørgelige faktum, at denne tekst ikke bliver til andet end en kommunikation mellem lærer og elev med det formål at vise læreren, at **man** kan analysere, reflektere og formulere **sig**. (198:32-34).

I Phillips og Sigrids essay bindes afsenderstemmen og den implicitte modtager tydeligt sammen som nogle, der deler et tekstfællesskab ca. halvdelen af de gange, hvor gruppe 3-pronomener anvendes (se også 168:52, 106; 178:44, 49; 198:53; 186:58, 99, 99). Louise har et sådant pronomen i hvert af sine essay (375:49; 385:38), mens der ikke anvendes gruppe 3-pronomener i en GT-funktion i tre af de fire lavt-evaluerede essays. Det eneste lavt-evaluerede essay, hvor sådanne pronomener forekommer, er nr. 539. Her refereres der to gange til et tekstoplægsfællesskab (539:14, 20).

Lige som vi i afsnit 13.1 har set, at gruppe 2 GT-pronomener er langt mere frekvente i de højt- end i de lavt-evaluerede essay, er etableringen af et tekstfællesskab ved hjælp af gruppe 3-pronomener også meget mere frekvent i de højt-evaluerede essay end den er i de lavt-evaluerede essay. Sådanne tekstfællesskaber er derfor genreadækvate. Gruppe 3-pronomenerne refererer dog ikke lige så tydeligt til afsenderstemmen og den implicitte modtager som gruppe 2-pronomenerne, men fremhæver i højere grad end 2. person-pronomenerne det implicitte større fællesskab, som indgår i de generiske pronomeners reference.

#### **13.4 Sociale grupper og tilhørsforhold – gruppe 2 GS- og gruppe 3-pronomener i højt- og lavt-evaluerede essay**

Som fremhævet i gennemgangen af tabel 13.1 og tabel 13.2 er gruppe 2 GS- og gruppe 3-pronomener bredt repræsenteret i korpusset, men næsten dobbelt så frekvente i de lavt-evaluerede som i de højt-evaluerede essay. Dette indikerer, at de er genreadækvate uden at måtte inddrages ubegrænset.

Sigrid, der som den eneste af 12-tals essayisterne bruger gruppe 2 GS-pronomenerne hyppigt, får ved at bruge netop 2 GS-ressourcer tydeligt markeret, at den implicitte modtager medregnes i den sociale gruppe, som beskrives (se f.eks. 168:51-53, 102-106; 178:36-37, 89-91; 198:19-20, 39-41 76-80). Phillip bruger kun ganske få GS-ressourcer i sit essay. I den passage, hvor han særligt gør det, anvender han gruppe 3-pronomenerne *du* og *dine* med reference til en generisk, social gruppe med det formål at give en række eksempler på, at tillidsfulde relationer mellem borgere er nødvendige for, at et samfund

fungerer. De generiske 2. person-pronomener aktiverer her i meget høj grad den implicitte læser (186:50-53). Louise bruger fortrinsvist gruppe 3-ressourcen, *man*, og varierer undervejs i begge essays aldersmæssigt, hvem hun refererer til med dette pronomen (se f.eks. 375:10, 20, 52-54, 82-86, 90-109; 385:70-77, 99-102). Effekten bliver, at Louise i højere grad informerer den implicitte læser om, hvordan særligt unge agerer og tænker, og meget mindre tydeligt identificerer den implicitte læser som en del af den generiske reference, end både Sigrid og Phillip gør.

I de fire essay, som får en karakter under middel, blandes brugen af gruppe 2 GS- og gruppe 3-pronomener, der refererer til en social gruppe, ret vilkårligt og med stor hyppighed. Disse essay består stort set kun af afsenderstemmens gennemgang af, hvad et generisk fællesskab synes, gør og føler. Der inddrages stort set ikke andre kilder eller dialogpartnere end tekstoplægget og dennes forfatter. Kun i et af disse essay høres en anden stemme end afsenderstemmens og tekstoplæggets, idet et tekstoplæg fra en tidligere essayopgave inddrages (548:55-60). Dette indikerer, at forståelsen af opgavens formål ikke er den samme hos disse elever, som hos 12-talseleverne. De lavt-evaluerede essay opfylder først og fremmest et formål om at udpege sammenhænge i en moderne verden og at forklare, hvordan mennesker prototypisk agerer heri. Som jeg vil vise i afsnit 13.5 og 13.6, er 12-tals essayene styret af en målsætning om at fremstille afsenderstemmens tvivl, erkendelsesproces, kreativitet og dialog med eksterne kilder.

Forskellen på, hvordan afsenderstemmerne i de højt- og lavt-evaluerede essay forholder sig til de sociale grupper, som udpeges vha. GS-pronomener, er forsøgt indfanget i de følgende eksempler. I de højt-evaluerede essay beskriver afsenderstemmen en række ydre forhold, som kendetegner de sociale grupper, f.eks. faktuelle og historiske oplysninger om de sociale grupper eller gengivelse af de sociale gruppers talemåder. Når der generaliseres over sociale gruppers måder at handle eller være på, gøres det ofte spørgende, eller ved at afsenderen på anden vis fremhæver, at der er tale om et personligt synspunkt. Afsenderstemmen fremhæver kun sjældent sociale gruppers fælles holdninger, reaktionsmønstre og følelsesliv:

I Danmark har **vi** folketetinget, regeringen og igen domstolene (...). (186:11)

(...) en af **vores** ordbøger (...). (168:41)



Det kan dog være sundt at vende blikket udad, og se ud over **vores** egen lille næse. (168:65).

Kan **vi** stoppe med at tale og tvinge **os** til at samtale? (178:89).

(...) villa, Volvo og vovse, som **man** siger (...) (385:54).

(...) **jeg** tror ligeledes, at **man** kan komme til at blive ensom (...) (375:92)

I de lavt-evaluerede essay generaliseres sociale grupperes adfærd, følelser, reaktionsmønstre og præferencer derimod ofte som i de følgende eksempler:

(...) litteratur kan hjælpe **en** til at forstå omverdenen bedre, men bestemt også til at få en større selvforståelse. Ved læsning lader **man** ikke bare tiden passere forbi, **man** river fat i den og tvinger den til i en tid at underlægge sig **ens** egne behov. Tiden kan nu udfyldes med indhold om en svunden tid, eller en kommende tid. **Man** kan få viden om historiens udvikling, og **man** kan udfordre sig selv til at se livet i øjnene på forskellige måder. Litteraturen kan være en tryghed i tidens travlhed, og historier giver **os** lov til at tage fat på noget savnet, eller måske længst forladt. (548:75-80).

Unge mennesker kan lide at sikre sig selv med et stort bekendtskab, en mobil fyldt med kontakter kan gøre, at **man** føler sig betydningsfuld. (539:59-60).

I essayene i datamateriale A forekommer det ikke så ofte, at generiske pronomener indlejres i referater af andre stemmers udsagn. Det sker kun i et af de lavt-evaluerede essays, og her kun i en enkelt passage, hvor afsenderstemmen gennemgår tekstoplægsforfatterens synspunkter (548:46-53). I de højt-evaluerede essays indgår der personlige pronomener i gennemgange af tekstoplægget i to essays (178:20, 29-31; 198:16; 63) og i to af dem desuden i passager, hvor afsenderstemmen spiller op imod en anden stemme. I nr. 178 sker det i en fri gengivelse af et Jean-Paul Sartre citat (178:35). I nr. 375 sker det ved at afsenderstemmen i indirekte tale gengiver et spørgsmål, som hun sammen med nogle klassekammerater fik stillet på skolens kontor (375:24-25).

Som jeg vil vende tilbage til i afsnit 13.6, etableres der i de højt-evaluerede essay i høj grad dialog mellem en række forskellige stemmer. En sådan dialog er ikke karakteristisk for de lavt-evaluerede essay, som jeg også vil vende tilbage til. Her vil jeg blot fremhæve, at det, at de generiske pronomener ikke i nævneværdig grad bruges i referater eller gengivelser af andre stemmers udsagn, herunder tekstoplægsforfatterens, er noget, der adskiller de lavt-evaluerede essay fra de lavt-evaluerede kronikker. Som vi skal se i kapitel 14, består store dele af de kronikker, der har fået en karakter under middel, af gengivelser af

tekstoplæggets pointer; gengivelser, som inddrager gruppe 2 GS- og gruppe 3-pronomener brugt med reference til en social gruppe.

### 13.5 Den subjektive afsenderstemme – gruppe 1 og GT-pronomener i højtevaluerede essay

Gruppe 1-pronomenerne bruges til selvfremhævelser. De tydeliggør afsenderstemmen ved at etablere en forestilling hos læseren om at møde et specifikt, tænkende og sansende subjekt i teksten. Brugen af *jeg*, *mig*, *min*, *mit* og *mine* skaber typisk intimitet ved at invitere læseren ind i et personligt, semiprivat kommunikationsrum, hvor tilstedeværelsen af et eksplicit *jeg* implicerer, at læseren deltager i en dialog som et implicit, nogle gange faktisk eksplicit, *du*.

Overordnet bruger eleverne i 12-tals-essayene *jeg*, *mig*, *min*, *mit* og *mine* til at fremhæve, at det, de skriver, er subjektivt og knyttet til deres unikke afsenderidentitet. Særligt Louise, men også Sigrid, bruger gruppe 1-pronomener til at fremhæve afsenderstemmens personlige synspunkter. Afsenderstemmens epistemiske autoritet nedjusteres dog i mange tilfælde, samtidig med at udsagnenes subjektivitet fremhæves eksplicit:

Desværre kan **jeg** ikke være sikker på at alle er af samme mening. (168:29-30).

Så længe en nyhed blot har en kilde og nogen informationer der skal videregives, er det i **min** forstand stadig journalistik. (198:82-83).

**Min** pointe er bare, at man skal være yderst forsigtig med brugen af smalltalk, for tager den overhånd, tror **jeg** at den kan fjerne fokus fra mere alvorlige emner og give mennesker, der har brugt for at blive hørt og rådgivet, en følelse af ensomhed. (375:76-78).

Særligt Sigrid nedjusterer flere steder afsenderstemmens epistemiske autoritet ved at fremhæve individuelle forhold, som påvirker hendes dømmekraft og gør den subjektiv:

Måske er det fordi **jeg** er ung (...) at **jeg** finder versionen med det levende sprog underholdende (...). (168:27-29).

Men på den anden side, **jeg** er jo blot en gymnasieelev (...). (168:91).

I Louises essay nedtones den epistemiske autoritet ikke lige så konsekvent som hos Sigrid. Flere steder markeres ligefrem en høj epistemisk autoritet samtidig med, at det understreges, at de udtrykte holdninger er subjektive:

**Jeg** er personligt sikker på, at alle unge (...). (385:24-25)

(...) og det mener **jeg** i høj grad, at vi har opnået den dag i dag; (385:48-49)

Hyland undersøger i sine korpusanalyser op- og nedjusteringerne af den epistemiske autoritet ved at lave optællinger af skribenters brug af *forbehold* og *forstærkere*. I citaterne ovenfor indgår forbeholdene *måske*, *blot* og forstærkerne *sikker på*, *i høj grad*.

Afsenderidentitetens subjektivitet etableres ikke kun vha. fremhævelser af afsenderidentitetens subjektive holdninger og individuelle identitetsmarkører. Flere steder konstrueres der desuden narrativer om personlige oplevelser i den nære eller mere fjerne fortid:

Til gengæld har **jeg** netop læst lektier og læst, at Gaudi blev kørt over af en sporvogn. (168:96).

Da **jeg** gik i folkeskolen, skulle klassen gruppevis ned til en mand på kontoret for at snakke. **Jeg** husker ikke hvorfor, heller ikke emnet, men det var i hvert fald noget, som alle skulle med til. **Jeg** og tre af **mine** veninder fra klassen gik derfor derned og blev bedt om at overveje følgende (...) (375:21-24).

**Jeg** fandt følgende citat for lang tid siden på et bord i et klasseværelse (...) (385:107).

Tilsammen viser eksemplerne fra Sigrid og Louises essay, at en af de væsentlige funktioner, som gruppe 1-ressourcerne *jeg*, *mig*, *min*, *mit* og *mine* gives i 12-tals essayene, er at positionere afsenderstemmen som et individ med egne holdninger og erfaringer – og desuden som et individ, der inddrager andre stemmer, f.eks. en tekst om Gaudi, et citat fra et skolebord og et spørgsmål, som blev stillet tilbage i folkeskolen. Mine analyser giver dermed et andet billede af essaygenren end det, Piekut giver i sin afhandling fra 2012, hvor hun på baggrund af analyser af bl.a. essaygenren konkluderer, at narrativer er 'en skriftlig kompetence der ikke honoreres i ungdomsuddannelsernes eksamensskrivning.' (Piekut 2012:287). Min undersøgelse viser i modsætning hertil, at narrativer er fuldt ud virksomme og genreækvivalente essayistiske ressourcer.

En anden funktion, som særligt Sigrid giver disse pronomener, er at fremhæve selve skriveprocessens her og nu for derved at skabe engagement. I de følgende eksempler fremhæves den dialogiske proces mellem input udefra, tænkning og skrivning:

Med tanken om at medierne udvikler sig efter vores behov, kommer **jeg** i tanke om det **min** dansklærer sagde i dagens (...). (198:29-30).

Netop som **jeg** skal forsøge at retfærdiggøre **mine** ord, ”*kommunikation uden mening*”, ser **jeg** følgende besked på facebook: ”*Hai, din chat er skod! Sææs*” (178:58-59).

Både hos Sigrid og Louise fremhæves desuden en række steder afsenderstemmens her-og-nu dialog med de synspunkter, der præsenteres som andre personers synspunkter i essayene:

Selvom Kristiansen mener, at sproget skal ændres (...) vil **jeg** alligevel opstille en syllogisme (...) (168:55-57).

Det er nok nemmest hvis **jeg** giver Ebbe Iversen ret når han skriver (...) (168:109-110).

Ja! Ville Albæk sige, men **jeg** ville så spørge ham (...) (178:72).

Morten Albæk skriver til sidst i sin tekst, at (...). **Jeg** er ikke udelt enig, for som tidligere nævnt mener **jeg** (...) (375:105-106).

Dette kan også udspilles som en dialog mellem en læserposition og afsenderstemmen:

Ud fra ovenstående er det fristende for læseren at konkludere, at (...). Dette er imidlertid langt fra **min** mening, tværtimod. (375:70-72).

En anden gennemgående tendens er, at både Louise, Sigrid og Phillip bruger gruppe-1-pronomener til at konstruere metarefleksioner. Disse angår flere forskellige forhold: deres hensigter med de tekster, de er i gang med at forfatte; deres erkendelsesmæssige udvikling i essayene og teksternes kvalitet. Hos Louise og Sigrid skabes metarefleksioner fortrinsvist vha. gruppe 1-pronomener, mens de hos Phillip skabes vha. både 1.persons pronomener i ental samt generiske pronomener:

Det skal kraftigt understreges, at **min** intention med denne tekst bestemt ikke er at rakke ned på nogen, hverken børn, unge, voksne eller ældre. Men det, **jeg** forsøger at belyse med **mine** argumenter, er udelukkende det faktum (...) (385:91-93).

Ja, nu rabler det vist for **mig**. Men pointen er, at det pludselig går op for **mig**, at det paradoks **jeg** forsøgte at opstille i begyndelsen, er mislykkedes. Det er ikke holdbart. **Jeg** står ved (...) (168:97-98).

Hvor er det korrekte i det **jeg** netop har skrevet, som et levende menneske. (168:109).

**Man** kan i det hele taget spørge **sig** selv, om **vi** overhovedet er kommet videre efter at have læst **mine** 1300 ord, og det er **vi** måske i virkeligheden heller ikke – eller hvad? (186:99-100).

De to sidste eksempler indgår interessant nok i essayenes afsluttende sekvenser. I begge citater udtrykker afsenderstemmen således sin skepsis angående essayets samlede kvalitet. Dette greb benyttes også af Sigrïd i hendes to andre essay i datamateriale A. Essay nr. 178 afsluttes med et spørgsmålstegn, der viser afsenderstemmens manglende afklaring i forhold til at drage konklusioner angående essayets tema om sammenhængen mellem tale, samtale og ensomhed. I nr. 198 afsluttes der med en refleksion over, hvilken værdi essayet har for andre end afsenderstemmen selv. Ikke mindst for den faktiske modtager, dansklæreren:

Nu kunne **min** dansklærer, der skal holde liv i dette tekststykke, spørge sig selv om der overhovedet var nogen reel information i alt dette eller om det blot er alle **mine** følelser der fik lov til at være kommunikation mellem **os**. (198:91-93).

At afslutte med en skeptisk metakommentar henvendt til læseren, som sætter spørgsmålstegn ved om de personlige refleksioner, som essayet består af, har nogen værdi for andre end afsenderen selv, fremstår dermed som en genrekarakteristisk måde at afslutte på. Det er dog ikke et træk, der fremhæves i ministeriets genrebeskrivelse.

Phillip bruger som sagt langt færre gruppe 1-pronomener end Sigrïd og Louise. Det betyder, at han ikke etablerer samme semiprivate rum som Sigrïd og Louise. Samtidig er Phillips essay det, der har langt flest repræsentationer af gruppe 2-pronomener i en GT-funktion, og disse bruges først og fremmest til at skabe refleksion på nogle af de samme måder, som Louise og Sigrïd gør det vha. gruppe 1-pronomenerne. GT-pronomenerne inkluderer ud over afsenderstemmen en uspecificeret modtagerposition. Så når afsenderstemmen hos Phillip ekspliciterer sine holdninger, sin erkendelsesmæssige proces, sine dialogiske bevægelser mellem input udefra, tanke og skrift eller sine metarefleksioner over tekstens kvalitet eller tilblivelse, sker det i samhørighed med og under aktivering af modtageren:

Det er ingen hemmelighed, at engelske journalister kan være noget nærgående; en almindelig dansker som **du** og **jeg** kan næppe sætte **os** helt ind i situationen, men **vi** konstaterer blot, at der i England findes en betydelig kontrol fra mediernes side. (186:34-37).

Ved at gå fra den ene yderlighed til den anden kan **vi** nok også hurtigt blive enige om (...) (186:59-60).

Da de franske oplysningsfilosoffer ikke giver **os** noget svar på dette, må **vi** kigge lidt indad. (186:20-21).

Nogen endegyldig løsning når **vi** dog næppe frem til (...) (186:86-87).

Phillip bruger således *vi*, *os* og *vores* til at betegne et tekstforankret generisk fællesskab bestående af afsenderstemmen, læseren og en mere udflydende implicit læserposition. Dette betyder, at refleksion og metarefleksion hos ham knyttes til dette fællesskab snarere end til en isoleret afsenderstemme. Phillip positionerer således afsenderen og modtageren som nogle, der arbejder sammen om at producere teksten, og som nogle, der deler en forståelse af, at essayistisk tekstproduktion er en proces, der integrerer tanke og skrift.

Louise bruger ikke GT-ressourcer, mens Sigrid er den, der i højeste grad blander GT-ressourcer og gruppe 1-ressourcer. GT-ressourcerne etablerer et tekstproducerende fællesskab, hvor de forskellige parter nogle gange glider sammen til én agerende enhed. Dette sker både hos Sigrid og Phillip:

Sådan, nu kan **vi** gå i gang. (168:23)

Men inden **vi** kommer for godt i gang, bør vi måske prøve at definere hvad begrebet sprogpolitik egentlig betyder. (168:37-38).

(...) og **vi** vil da også tage udgangspunkt her. (186:22).

Dette leder **os** igen tilbage til (...) (186:68).

Som **vores** tidligere eksempler viser (...) (186:79).

Nogen endegyldig løsning når **vi** næppe frem til (186:86-87).

Både Sigrid og Phillip bruger desuden gruppe 2 GT-pronomener til at etablere et tekstoplægslæsende fællesskab:

I Lotte Thorsens artikel fra Politiken, møder **vi** Martin (...) (168:30).

Freelancejournalisten Carsten Jensen holdt (...) en noget kontroversiel tale (...) Omtrent en måned efter blev talen gengivet som artikel (...) dette giver **os** mulighed for at undersøge den lidt nærmere. (186:23-26).

Dette fællesskab forholder sig til tekstoplægget og defineres både generisk vha. gruppe 2- (178:77; 198:15) og gruppe 3-pronomener (178:44, 198:53, 186:39) og som afsenderstemmen som solist markeret vha. gruppe 1-pronomener (168:79, 178:56, 198:50).

Samlet giver Phillip, Sigrid og Louises 12-tals essay et billede af, at en autoritativ essayistisk stemme etableres ved at fremhæve personlige holdninger, hvis epistemiske kraft eventuelt kan nedjusteres; at fremhæve personlige omstændigheder og

subjektive præferencer; at konstruere personlige narrativer; at fremhæve en dialogisk bevægelse mellem input udefra, tanke og skrift; at iscenesætte en dialog mellem sin egen og andres stemmer; at eksplicitere sprog handlinger, kausale tråde i teksten og mødet med tekstoplægget; samt at metareflektere over hensigterne med essayet og essayets kvalitet eller tilblivelse. Disse handlinger positionerer afsenderstemmen som en, der kan tage afsæt i sine egne erfaringer og holdninger, og som kan reflektere over disse i en semiprivat kommunikationssituation.

Særlig i Phillips og Sigrids essay positioneres afsenderstemmen desuden som en ydmyg og åben person, der afrunder sit essay med skeptiske kommentarer angående værdien af essayet i sin helhed. Sådanne dialogiske afrundinger positionerer modtageren som en aktiv og ligeværdig samtalepartner, der ikke bare skal overbevises, men som tænker selvstændigt i forlængelse af de præsenterede essayistiske overvejelser i teksten.

Fordi alle de funktioner, som jeg har udpeget i nærværende afsnit, trods en vis variation er bredt repræsenteret i de højt-evaluerede essay, er de, hvad jeg vil kalde for genredefinerende funktioner frembragt vha. genreadækvate ressourcer. Disse funktioner er i fuld overensstemmelse med den definition af essaygenren, som man finder i ministeriets forskellige vejledende dokumenter, og som jeg præsenterede i kapitel 3, uden at man her dog beskriver funktionerne så grundigt og systematisk, som jeg har gjort her i afsnittet.

Hyland har i flere studier påvist, at studier af selv- og læserfremhævelser kan bruges til at undersøge henholdsvis mænds og kvinders forskellige måder at bruge bestemte genrer på. Hyland viser f.eks. at mænd i langt højere grad end kvinder bruger selvfremhævelser for derved at fremhæve sig selv som meningsdannere, når de skriver boganmeldelser af akademiske publikationer (Hyland 2012:183). Mine analyser kunne indikere, at der er en kønsmæssig forskel på spil, således at piger i højere grad end drenge konstruerer et semiprivat rum vha. 1.personspronomer i ental, mens drenge i højere grad end piger inviterer læseren ind i tekst- og tankeprocesserne vha. 1.person-pronomener i flertal. Om dette gælder generelt eller kun for de ganske få essay, som indgår i mit korpus, er umuligt at bedømme, så jeg vil både her og i det følgende afholde mig fra sådanne kønsstereotyperende slutninger. Et resultat, der indikerer, at almindelige kønsstereotype forestillinger ikke kan bekræftes i mit materiale, er, at særlig Sigrid og Phillip, men kun i mindre grad Louise, tydeligt udtrykker ydmyghed ved at nedjustere deres epistemiske autoritet og afslutte med at rejse tvivl om kvaliteten af deres samlede tekst. Mange ville

betegne alle tre elementer som prototypisk *pigede*. Men en egentlig be- eller afkræftelse er som sagt ikke mulig med så relativt lille et korpus.

### 13.6 Et dialogisk tekststrøm – gruppe 1- og GT-pronomener i højt-evaluerede essay

De tre elever, hvis 12-tals essay indgår i datamateriale A, skaber alle undervejs i deres essay dialogiske rum, hvor forskellige stemmer mødes. Jeg har tidligere fremhævet en passage fra Phillips essay, hvor han sætter sin egen og læserens stemme i spil som nogle, der sammen bl.a. forholder sig til tekstoplæggets pointer (186:34-37). I både Louises og særlig Sigrids essay udfoldes det dialogiske desuden ved, at forskellige stemmer imiteres i citater, som afsenderstemmen i den umiddelbare kontekst og andre steder i essayet går i dialog med. Jeg skal her fremhæve eksempler, hvor eleverne inddrager personlige pronomener som en vigtig ressource til at etablere dialogiske forhold. Selvom der er masser af stof i essayene, der kalder på en mere udtømmende analyse af alle de måder, der skabes dialog mellem forskellige stemmer på, er det ikke et spor, jeg forfølger videre her.

I nr. 375 skaber afsenderstemmen en dialog mellem sin nuværende stemme og en stemme, hun havde tilbage i folkeskolen. Begge positioner markeres vha. gruppe 1-pronomener: det første pronomen i citatet udpeger Louises tidligere *jeg*, det sidste hendes nuværende:

En anden ting, man skulle tage stilling til i folkeskolen, var spørgsmålet om definitionen på en *rigtig* ven. Den gang svarede **jeg** noget i retning af ”en person, der er der for én og som altid lytter”. Den definition bruger **jeg** stadig i dag, dog i en lettere udvidet udgave.(375:35-37).

I det videre essay bruges fremhævelsen af de to positioner som afsæt for refleksion.

I det næste eksempel fra nr. 385 præsenterer Louise i essayets indledende sekvens to grupper, hvoraf den første, de voksne, fremstilles som én gruppe, der har markante forestillinger om personerne i den anden gruppe, de unge. De voksnes stemme repræsenteres i to citater: En gengivelse af en avisoverskrift, hvor det underforstås, at sådanne overskrifter skrives af voksne, og et citat som gengiver, hvad særlig ældre damer normalt siger om unge:

Teksten ”Danmarks unge tager førstepladsen i druk” er efterhånden en ugentlig klassiker hvad angår de danske avisoverskrifter, og de ældre damers bebrejdende



blikke og afdæmpede ordveksling både høres og mærkes, når **man** krydser hinandens veje: ”Nutidens unge...!” Der siges intet, og dog siges så meget. (385:5-8).

I sekvensen bruges *man* til at repræsentere oplevelsen af mødet mellem de to grupper. Herefter følger en kort sekvens, hvor afsenderen fortsat præsenterer de voksnes stemme. Dette glider over i en refleksion, der etableres som spørgsmål, hvor der inddrages stemmemarkører fra både en voksen og en ung diskurs. I sekvensen udtrykker afsenderstemmen, særligt vha. forstærkeren *virkelig* og subjektet *fordomme*, en subtilt negativt ladet holdning over for den voksne generations forestillinger:

Er nutidens unge virkelig små sexkillinger, der kælent ruller om på ryggen for den opmærksomhed som alle kæmper om? Og er de virkelig de Jägermeisterdrikkende, kokainsniffende og – som de selv ville sige det med deres, for mange menneskers vedkommende, nymodens slangudtryk – fuldstændig fucked up storforbrugere af hash og andet fjolletobak, som fordommene siger? (385:12-15).

Den voksne generations sprogbrug stiliseres med udtrykket *nymodens slangudtryk*, der først og fremmest bruges af denne tids forældre- og bedsteforældregenerationer. De unges sprogbrug ikke bare stiliseres, men introduceres eksplicit (*som de selv ville sige det*) og citeres (*fuldstændig fucked up storforbrugere af hash og andet fjolletobak*). Det fremstilles desuden som kreativt vha. f-alliterationerne.

Louises leg med netop de to gruppers stemmer, hvis synspunkter skal undersøges i essayet, skaber dynamik i fremstillingen, fordi læseren hører stemmerne fremfor blot at høre *om* de forskellige positioner. Afsenderstemmen etablerer herved et dialogisk rum og en forestilling hos læseren om, at afsenderstemmen virkelig kender de grupper, hvis holdninger hun fremlægger. I sekvensen udviser Louise samtidig en metabevisthed om, at man med lingvistiske og kunstneriske effekter kan etablere stemmemarkører, som tydeliggør stil, tone, sociolekter, dialekter, alder og køn. Samtidig viser hun med brug af metafor, rim og rytme, at hun forstår at bruge sproget kreativt.

I passagen bruges der ikke personlige pronomener, men det gør der til gengæld i den efterfølgende tekst, hvor afsenderstemmen placerer sig i forhold til de to stemmer og til forskellige synspunkter om emnet. I essayets afsluttende sekvens genetableres indledningens dialogiske rum desuden ved, at afsenderstemmen med en formaning og et spørgsmål taler direkte til den voksne generation. Dette sker efter, at hun i dialog med et citat, hun tidligere har fundet, ekspliciterer personlige holdninger:

**Jeg** fandt følgende citat (...). Og **jeg** kunne ikke være mere enig (...). Igen vil **jeg** give ret og sige (...) Og til de voksne: tag det roligt – nutidens unge er jo nok ikke så slemme, som medierne gerne ville have det til at se ud... Vel? (385:107-113).

Sigrid etablerer også i høj grad dialogiske rum, hvor hendes egen stemme kan interagere med andre stemmer. Også hos hende bruges disse rum som afsæt for hendes egne refleksioner. I stil nr. 168 er Sigrid blevet bedt om at skrive et essay om sprogpolitik. Essayet indledes med, at afsenderstemmen viser sin indsigt i, at et nationalsprog tales forskelligt af forskellige samfundsgrupper, ved i to efter hinanden følgende citater at imitere to forskellige sociolekter. Først imiteres en gammeldags, distingveret skribents stemme. Stemmen etableres vha. komplekse sætningskonstruktioner med forled, indskud og underordnede ledsætninger, fraser, der stiliserer en akademisk diskurs (f.eks. *hermed ikke sagt*), og ordvalg, der associeres med middelklasseværdier (f.eks. *sprogkløft*, *hierarkiseres*):

Som konsekvens af den ganske naturlige udvikling det danske sprog har taget siden 1950'erne, er der opstået en såkaldt sprogkløft, der først og fremmest rammer de historiske dialekter således at sproget hierarkiseres og dernæst skaber kløften et kaotisk og ubalanceret sprog i bl.a. de danske medier. Nok er dansk, trods landets lille geografiske størrelse, blandt de 100 mest talte sprog ud af det totale antal der ligger mellem 6000 og 7000 forskellige sprog på verdensplan. Hermed ikke sagt at **vi** kan forholde **os** roligt, men derimod er det **vores** pligt som medborger i Danmark at værne det korrekte danske sprog. (168:3-9).

Som Sigrid selv gør opmærksom på i den efterfølgende tekst, er denne stemme langt fra et almindeligt ungt menneskes stemme – heller ikke selvom der er tale om en dygtig elev. Sigrid afbryder sin igangværende fremstilling med følgende metarefleksive kommentar om, hvor kedelig hun finder den foregående passage:

Hold da op, det var ikke særlig inspirerende... Lad **os** prøve en gang til. (168:11-12).

Herefter gentages stort set samme indhold som i den første passage, men nu formuleret med en meget mere livlig ung stemme. Stemmen indlejrer slang (f.eks. *nice*, *hulter til bulter*, *pænt nederen*, *hot sprog*), metaforer (f.eks. *bliver skudt*, *købetvang*, *clean*) og personificeringer (f.eks. *de seje dialekter*). Syntaksen minder desuden om talesprog med ellipser og kortere sætninger:

Tiden går, og vi går med. Smart at sproget så også er fulgt med tiden, i hvert fald siden 50'erne. Det er til gengæld lidt noget møg, at udviklingen er grunden til at en dyb, dyb sprogkløft har bidt sig stædigt fast i det danske sprog. Det betyder at de historiske dialekter bliver skudt og de mindste dialekter må vige pladsen for de store, de seje

med magten. Samtidig giver kløften medierne et sprog der er hulter til bulter. Faktisk er det ret nice, at selvom Danmark er lille bitte, er dansk et hot sprog og i top 100 blandt de mest talte ud af det kæmpe store antal på mellem 6000 og 7000 forskellige. Bare pænt nedern at **vi** i Danmark ikke bare kan slænge **os** på sofaen, men har købetvang til at passe på og sørge for at det danske sprog holder sig clean.

Sådan, nu kan **vi** gå i gang. (168:14-23).

Metarefleksionerne efter hver af de to passager understreger, at ingen af de to stemmer fuldt ud er afsenderens egen stemme. Metarefleksionerne fortæller læseren, at de to passager helt bevidst er konstrueret med et formål om at vise fremfor blot at fortælle en pointe i essayet; nemlig den, at der ikke findes faste normer for, hvad det vil sige at tale godt dansk – dansk er mange ting.

I essay nr. 198 positionerer Sigrid sig selv som en kreativ essayist ved at indlejre forskellige stemmer samt bruge parodi, ironi og komiske intertekstuelle referencer. Essayets emne er mediernes rolle i dag. I tekstoplægget til opgaven diskuteres særligt følelsesladet journalistik. Essayet blev skrevet kort efter, kronprins Frederik og kronprinsesse Mary fik tvillinger. Op til barnedåben blev det diskuteret i medierne, hvad de to børn skulle hedde. Sigrid indleder sit essay med på kreativ vis at vise netop dette forhold fremfor blot at fortælle om det:

”Hvad skal tvillingerne hedde?”

”Ja... Vi har jo haft et lille væddemål om det... Der var nogle der gættede på Kaj og Andrea, meeeen... jeg tror, jeg tror det bliver Marie og Casper.”

I dagene op til den royale barnedåb af de to tvillinger, har tv-kanaler på samtlige sendeflader haft adskillige rapportere udsendt for at høre den danske befolknings bud på hvad de to små guldklumper mon skulle døbes. **Jeg** sad den torsdag aften og så nyhederne på DR1 og fik moret **mig** godt over billeder fra den royale seance samt over journalisten Tine Gøtzschs refleksioner om hvorvidt Kronprins Frederik og Kronprinsesse Mary var stolte over deres smukke børn. (198:3-11).

Den første korte sekvens i citatet fra Sigrids essay repræsenterer et interview, højst sandsynligt mellem en reporter og en inviteret gæst i studiet. Begge parter fremstilles som personer, der befinder sig godt med at være opslugt af trivielle forhold som navngivningen af to kongelige børn, og det er netop denne opslugthed, der skaber parodien. Dels tager de navngivningen så alvorligt, at de indgår et vædemål om den. Dertil kommer at begge parter fremstilles som naive, idet de uden ironisk distance foreslår navnene på to legendariske dukker fra børne-tv som realistiske bud på royale navne. Kaj og Andrea er begge

almindelige danske navne, men når de foreslås sammen opstår der en direkte reference til frøen Kaj og papegøjen Andrea, der har indgået i forskellige børneprogrammer, siden de optrådte første gang i 1971 sammen med Povl Kjøller og Kjeld Nørgaard. Dukkerne er først og fremmest kendt for deres selvoptagethed og drillende tilgang til deres menneskelige medværter.

Gengivelsen af denne korte samtale efterfølges af en anden stemme, som forklarer situationen. Denne stemme integrerer to lag, og det er sammensætningen af dem, der skaber en parodisk distance. En parodi fungerer kun, hvis det er muligt at genkende den stemme, som parodieres. Denne stemme er typisk en stemme, der repræsenterer helt andre værdier end afsenderstemmens (Bakhtin1984:193). Passagen introduceres som afsenderstemmens opsummering af, hvad der er sket (*I dagene op til den royale barnedåb*). Men opsummeringen er ikke nøgtern og distanceret, da mediernes egen stemme indlejres på flere måder. Dels fremstilles begivenheden følelsesladet (*de to små guldklumper*) og som en højt prioriteret nyhed, der gives sendetid på *tv-kanaler på samtlige sendeflader*, og som kræver, at redaktionerne inddrager *adskillige rapportere* til bl.a. at interviewe almindelige danskere. I passagen parodierer afsenderstemmen dermed flere forskellige af tv-mediets agenter.

Parodien afsløres, da afsenderstemmen begynder at tale udelukkende som sig selv. Afsenderen placerer sig selv i tid og rum vha. 1. person-pronomenet *jeg* (*Jeg sad den torsdag aften og så nyhederne på DRI*). Det er tydeligt, at afsenderen med kommentaren om, at hun *fik moret* sig, distancerer sig fra det, der foregår på tv-skærmen. Brugen af ordet *reflektere* om et banalt anliggende tyder endvidere på, at afsenderstemmen kigger ironisk på snarere end indlever sig i programmet.

Samlet viser Sigrids indledning, at hun opbygger en kreativ essayistisk afsenderstemme ved at stilisere forskellige stemmer og ved, vha. personlige pronomener, at placerer sig selv som afsender i en kompleks relation til disse. Hun går fra at vise sine oplevelser til mere distanceret at fortælle om sin reaktion på disse oplevelser.

I både nr. 168 og nr. 198 har vi set, at Sigrid indleder med at stilisere flere forskellige stemmer, som leder frem til efterfølgende refleksioner vha. personlige pronomener. I begge essay gør det sig desuden gældende, at afsenderstemmerne ligesom Louises i nr. 385 returnerer til de indledende citater, stiliseringer og refleksioner i afslutningen. I nr. 168 finder afsenderstemmen mod slutningen ud af, at det indledende

billede af to stemmer – den ældre, distingverede og den yngre rappe – er forsimplet, fordi sprogbrugen ikke har værdi i sig selv, men først får funktion og værdi kontekstuel:

Ja, nu rabler det vist for **mig**. Men pointen er, at det pludselig går op for **mig**, at det paradoks **jeg** forsøgte at opstille i begyndelsen, er mislykkedes. (...)Og netop heri ligger det paradoksale, der ironisk nok opløses når **man** indser at det ikke er nok at se på sproget med kun to forskellige briller. (168:97-107).

Sigrid konstruerer dermed ikke bare et dialogisk rum i teksten – hun lader også dette rum indgå centralt i opbygningen af essayets ramme i form af indledning og afslutning.

I nr.198 resulterer afsenderstemmens refleksioner hen mod slutningen i en erkendelse af, at god journalistik sagtens kan omhandle følelsesladede emner (198:82-83). Men essayet slutter ikke her. Først vender afsenderen tilbage til medierne.

Afsenderstemmen, der fortsat markeres med gruppe 1-pronomener, smelter sammen med en tv-reporters stemme gennem stiliseringer. Stemmen *afslører* tvillingernes navne og laver selvrapportering, for at slutte af med at præsentere den næste royale begivenhed og de spørgsmål, denne begivenhed vil akkumulere (198:84-89). Denne del af afslutningen åbner for en dobbelthed: Dels bekræftes holdningen om, at trivielle emner har sin plads også i seriøse medier, dels videreføres noget af den parodiske distance, som så tydeligt udspillede sig i essayets indledning, bl.a. ved at svarene på de to spørgsmål i slutsekvensen er både trivielle og selvindlysende.

Dertil kommer at essayet inkluderes i endnu en ramme ved at afsluttes med en selvrefleksiv sekvens, hvor afsenderidentiteten, som igen markeres med gruppe 1-pronomener, rejser tvivl om, hvorvidt essayet har en værdi. I denne sekvens devalueres de foregående konklusioner, ved at følelsesdrevne refleksioner positioneres som noget værdiløst (citatet er bragt i afsnit 13.5, 198:91-93).

Både Sigrids og Louises essay er eksempler på, at afsenderstemmen ved at vende tilbage til indledningen afslutningsvis markerer, at det at skrive essayet har medført nye refleksioner og erkendelser. Dette greb anvendes også i de andre 12-tals essay – tydeligt i Phillips nr.186 og Sigrids 178, men også til dels i Louises nr.375. Essayene fremstår således som et medie for afsenderens erkendelsesmæssige udvikling, samtidig med at afsenderstemmerne hos Sigrid og Phillip afslutningsvis devaluerer essayets epistemiske værdi. Denne form for rammesætning etableres ikke i nogen af de fire lavt-evaluerede essay,

men kimen til det findes i nr. 389, hvor afsenderstemmen gentager sit indledende spørgsmål til slut og besvarer det.

### 13.7 Frie abstraktioner – gruppe 1- og GT-pronomener i lavt-evaluerede essay

Det arsenal af personlige strategier for, hvordan refleksion kan udspille sig, som vi har set brugt i 12-tals essayene, findes kun i meget begrænset omfang i de essay, der har fået en karakter under middel. I et af essayene aktiveres der hverken gruppe 1- eller GT-pronomener (nr. 545). I to af de tre andre bruges gruppe 1-pronomenerne, særlig indledningsvis, til at beskrive komplekse eksistentielle problemstillinger:

Tid kan ingen styre, men blot affinde sig med. Som alle ved, eller på et tidspunkt i livet vil finde ud af, så er tid skræmmende, frembrusende og til tider også uendelig. Selv føler **jeg**, at tiden gemmer sig for pludseligt at hale ind på **mig**, overmande **mig** og derefter efterlade **mig**. Alt går bare en kende for stærkt. Har **jeg** glemt noget? Kommer **jeg** nogen sinde videre? Tiden sætter tanker i gang, og der stilles spørgsmål **jeg** ikke føler, **jeg** har tid til at finde svar på, for tiden har travlt, og **jeg** må bare forsøge at følge med den. (548:2-7).

Hvem er **jeg**? Det var engang et spørgsmål som unge kunne definere (...) (389:2)

Så abstrakte og eksistentielle spørgsmål rejses der ikke indledningsvis i nogen af 12-tals essayene. Her indledes der i stedet med meget mere konkrete forhold: I nr. 178 og nr. 375 med en konkret situation, som afsender-jeget er placeret midt i og beskriver; i nr. 168 og nr. 198 med citater af andres monologer eller dialog; i nr. 385 med en introduktion til et dansk hverdagsemne; og i nr. 186 med en faktuel beskrivelse af forskelle og ligheder ved dyreflokke og menneskesamfund.

Flere af de elever, hvis essay i korpusset har fået et 00-4-tal, viser, at de også kender og kan bruge gruppe 1- og GT-pronomenerne i nogle af de samme funktioner, som de anvendes med i 12-tals essayene, herunder til at fremhæve tankeprocesser (548:55; 539:22; 389:74), personlige holdninger (548:62; 539:27, 29) og til at metakommentere på tekstens formål (389:32) og opbygning (548:27). Det meget lille antal af pronomener, der bruges i disse funktioner, tyder dog på en vis usikkerhed omkring – og eventuelt manglende indsigt i – at disse ressourcer er genreadækvate og enormt effektive til at etablere en essayistisk stemme med.

Som nævnt adskiller nr. 548 sig fra de tre andre essay, der har fået en karakter under middel, fordi der her anvendes flere gruppe 1-pronomener end i de andre essay. Dette

indikerer, at karaktergivningen beror på en afvejning af mange forskellige forhold, hvoraf brugen af selv- og læserreferencer kun er en af dem. I sine kommentarer begrundes læreren karakteren med, at Lise har glemt at besvare den opgave, som hun blev stillet i opgaveformuleringen. Om det har haft en betydning for lærerens evaluering og karaktergivning, at ni af de i alt tolv gruppe 1-pronomener, som anvendes i besvarelsen, falder meget tæt i det indledende afsnit og ikke bruges i en lang række forskellige funktioner, melder lærerens kommentarer ikke noget om.

### 13.8 Læserpositioneringer – gruppe 4-pronomener i højt- og lavt-evaluerede essay

I mine analyser af de generiske pronomener har jeg flere gange fremhævet, at disse ved at etablere et fællesskab, som inkluderer afsenderstemmen og den implicite modtager, positionerer afsenderen og modtageren som nogle, der deler erfaringer, erkendelsesmønstre og holdninger. I halvdelen af henholdsvis de lavt-evaluerede og de højt-evaluerede essay i datamateriale A udpeges læseren desuden eksplicit vha. gruppe 4-pronomener. Dette gøres særlig med en funktion, hvor læseren positioneres som en samtalepartner, der er i dialog med modtageren. I Lises to essay, nr. 539 og nr. 548, opfordrer afsenderstemmen modtageren til refleksion og introspektion vha. spørgsmål, som adresseres direkte til en faktisk læser. Det ene essay indledes med to sådanne spørgsmål, det andet afsluttes med et:

Er **du** en af dem? En af dem med rigtigt, rigtigt mange venner, eller er det i virkeligheden kun **dine** bekendte? (539:2-3)

Er **du** også bange? (548:107).

I nr. 178, som er det essay, der har flest gruppe 4-pronomener, anvendes de også i alt syv gange med netop denne funktion, hvor afsenderstemmen adresserer og aktiverer modtageren vha. direkte spørgsmål (178:10, 18, 71, 82, 83). Mens der hos Lise ikke ekspliciteres et spørgende *jeg* i den omkringliggende tekst, er dette i høj grad tilfældet hos Sigrid. Her fremhæver afsenderstemmen sig selv vha. selvrapportering enten før eller efter spørgsmålene, som i det følgende eksempel:

I dette tilfælde må **jeg** være en del af *vi*, dvs. en del af de unge. En del af synderne, der glemmer at samtale. Men hvad med **dig**? Er **du** storforbruger at enten twitter eller facebook. Har **du** en telefon, der bimler uafbrudt. *Taler du* overhovedet. (178:80-83).

Generelt giver brugen af gruppe 4-pronomener til at adressere en faktisk læser i spørgsmål indtryk af, at det ikke kun er afsenderstemmens, men også læserens selvstændige refleksioner over essayets tema, der er essayets formål. Afsenderen positioneres herved som en refleksiv samtalepartner.

De resterende tre gange, der anvendes gruppe 4-pronomener i nr. 178, etableres ligeledes en dialog mellem afsenderstemmen og modtageren. Her ekspliciteres et *jeg*, der taler direkte til et *du*, ligesom i nr. 198, hvor afsenderstemmen ekspliciterer læserne vha. *jer*:

Det er vist blevet tid til, at **jeg** introducerer **dig** for begrebet *smalltalkere* (...) (178:63).

Hvis det er tilfældet, at **du** er et af de sjældne pragteksemplarer, der kun samtaler, så vil **jeg** gerne møde **dig**. (178:84-85).

(...) men hvordan **jeg** følelsesmæssigt har det med de to navne, det skal **jeg** spare **jer** for i denne omgang. (198:85-86).

Det eneste eksempel, hvor gruppe 4-pronomener bruges i en anden funktion, er i Phillips essay, hvor han i en allerede citeret sekvens placerer *du* og *jeg* i det samme sociale fællesskab og fremhæver afsenderens og modtagerens identiske reaktion på et forhold vedrørende den engelske pressekultur (186:34-37).

Gruppe 4-pronomener synes ud fra de ovenstående eksempler at være rigtig relevante ressourcer at anvende i essaygenren, da de underbygger, at refleksionen, der er dialogisk af natur, ikke kun udspiller sig hos individet, men også mellem denne og den læser, som teksten er tiltænkt. De anvendes således både i de lavt- og i de højt-evaluerede essay til at ekspliciter en dialog mellem en afsenderstemme og en faktisk, uidentificeret modtager, men i de højt-evaluerede essay ekspliciteres netop dette forhold i særlig grad, fordi der her i relation til *du*'et ekspliciteres et afsender-jeg, som taler direkte til læseren.



# Kapitel 14: Selv- og læserfremhævelser i kronikgenren

## 14.1 Kvantitativ analyse af selv- og læserfremhævelser i 3.g-kronikker

PRONOMENER	166 (12) Phillip	176 (12) Phillip	196 (12) Phillip	358 (12) Maiken	187 (4) Rasmus	190 (4) William	536 (4) Anker	552 (02) Rikke	560 (02) Niels	551 (00) Niels
1 jeg, mig, min, mit, mine	1	0	0	9	1	1	0	0	1 5	0
2 vi, os, vores	4	1	6	34	18	6	1 1	0	1	1
GS	3	0	3	34	16	5	1 1	0	1	1
GT	1	1	3	0	2	1	0	0	0	0
3 man, en, ens, sig, sin, sit, sine, du, dig, din, dit, dine	1 8	20	18	13	36	45	5	1 6	1 9	1 2
4 du, dig, din, dit, dine, I, jer, jeres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Det totale antal ord	1354	1280	1393	1438	1213	1470	949	1142	1300	1111

Tabel 14.1 Selv- og læserfremhævelsesressourcer i 3.g-kronikker (datamateriale A)

PRONOMENER	12-tals kronikker		00-4-tals kronikker		Signifikans <sup>33</sup>
	Antal pronomener	Frekvens <sup>34</sup>	Antal pronomener	Frekvens	
1 jeg, mig, min, mit, mine	10	1,8	17	2,4	p > 0.05
2 vi, os, vores	45	8,2	37	5,1	p < 0.05
GS	40	7,3	34	4,7	p > 0.05
GT	5	0,9	3	0,4	p > 0.05
3 man, en, ens, sig, sin, sit, sine, du, dig, din, dit, dine	69	12,6	133	18,5	p < 0.05
4 du, dig, din, dit, dine, I, jer, jeres	0		0		
Det totale antal ord	5465		7185		

Tabel 14.2 Det samlede antal pronomener, deres frekvens og signifikans i højt- og lavt-vurderede kronikker (A)

For essayene i datamateriale A gjaldt det, at der ikke var nævneværdig forskel på de højt- og lavt-evaluerede essays længde. For kronikkerne gælder også, at længden ikke synes at være udslagsgivende i forhold til karakteren. Gennemsnitlig er 12-tals kronikkerne en smule længere end 00-4-tals kronikkerne. De førstnævnte er gennemsnitlig 1366 ord lange, mens de sidstnævnte gennemsnitligt er på 1198 ord hver. Dvs. at 12-tals kronikkerne

<sup>33</sup> Signifikansberegningerne er udregnet vha. en 'chi i anden'-test på

<http://www.socscistatistics.com/tests/chisquare/>

<sup>34</sup> Frekvens betegner det gennemsnitlige antal pronomener pr. 1000 ord.

gennemsnitlig er 168 ord eller 14% længere end 00-4tals kronikkerne. Den kronik, der skiller sig mest ud fra gennemsnittet er nr. 536, som har 316 ord færre end den gennemsnitlige kronik i datamateriale A. Statistisk spiller længden altså en vis rolle for, hvilken karakter der tilfalder en tekst. Men samtidig viser korpusset, at sammenhængen ikke er entydig.

Ligesom for essayene i datamaterialet har jeg for kronikkerne lavet en chi i anden-test, som viser, hvor signifikant forskellen er mellem antallet af pronomenerne i de højt-evaluerede og de lavt-evaluerede kronikker. Tabel 14.2 viser, at der udelukkende er en sammenhæng mellem lærernes karakter og elevernes brug af pronomener for gruppe 3-pronomenerne. For gruppe 1-pronomenerne er forskellen NS, og for gruppe 2 pronomenerne er den også NS, når GT og GS-pronomenerne udregnes hver for sig, hvilket betyder, at signifikansberegningen for den samlede gruppe 2 bliver mindre interessant.

Signifikansberegningernes udfald hænger sammen med det, der også kan aflæses af frekvensberegningerne, nemlig at forskellene mellem den måde, de personlige pronomener bruges på af de to karaktergrupper, er meget mindre slående for kronikgenren end for essaygenren, som blev gennemgået i afsnit 13.1. Tabel 14.1 viser, at antallet af de fire typer pronomener i langt højere grad varierer inden for de to karaktergrupper, end de gjorde for essayene, og tabel 14.2 viser, at variationen mellem de enkelte kronikker, mere eller mindre udlignes, når gennemsnittet for hver af grupperne regnes ud. Optællingerne antyder dermed, at de personlige pronomener i et større omfang i kronikker end i essayene bruges ud fra individuelle strategier, fremfor at anvendes i overensstemmelse med faste genremæssige krav. Samt at genrenormerne for brugen af selv- og læserfremhævelser er bredere for kronikgenren end for essaygenren.

En anden ting, som tabel 14.1 tyder på, er, at brugen af de fire typer af pronomener ikke har en afgørende betydning, når kronikkerne evalueres. F.eks. placerer de eneste to kronikker, hvor der anvendes mere end ét gruppe 1-pronomen, sig i hver sin ende af karakterskalaen: nr. 358 med i alt ni gruppe 1-pronomener har fået karakteren 12, og nr. 560 med i alt 15 gruppe 1-pronomener har fået karakteren 02. For gruppe 2-pronomenerne gælder det, at GT-funktionen først og fremmest aktiveres af Phillip i de tre 12-tals kronikker, han er repræsenteret med i datamateriale A, samt i to af de tre 4-tals kronikker. GS-gruppe 2-pronomener bruges særdeles hyppigt i Maikens 12-tals kronik og desuden også i Phillips 12-tals kronikker samt i de tre kronikker, som har fået 4. Antallet af gruppe 3-

pronomen varierer mindre i 12-tals kronikkerne end blandt de kronikker, der har fået 00-4. I 12-tals kronikkerne bruges der gruppe 3-pronomen mellem 13 og 20 gange i hver tekst; i 00-4-tals kronikkerne mellem 5 og 44. Gruppe 4-pronomen, som refererer direkte til en implicit modtager, aktiveres ikke i nogen af kronikkerne.

Tabel 14.2 er altså ikke så brugbar, som tabel 13.2 var det. Dette skyldes, at tabel 14.2 i langt mindre grad end tabel 13.2 indikerer en sammenhæng mellem antallet af bestemte personlige pronomen og den karakter, lærerne giver stilene. Men ses der isoleret på frekvensberegningerne, så bruges der gennemsnitligt flere gruppe 1- og gruppe 3-pronomen i 00-4-tals kronikkerne end i 12-tals kronikkerne, der omvendt gennemsnitligt har flere gruppe 2-pronomen – både GS og GT – end 00-4-tals kronikkerne. Mine følgende kvalitative analyser af, hvad de enkelte pronomentyper bruges til, vil give indblik i, at disse forskelle ikke er tilfældige, selvom signifikansberegningerne peger i den retning.

Jeg har samlet de mindre klare resultater af den kvantitative analyse af kronikkerne i datamateriale A i tabel 14.3.

Gruppe 1	Sandsynligvis ikke genreadækvate ressourcer. Ikke medkonstituerende for karakteren. Lader dog til at kunne anvendes på genrer relevante måder.	Anvendes i halvdelen af de højt- og halvdelen af de lavt-vurderede kronikker. Anvendes hyppigt i to kronikker: Maikens (12) og Niels' (02).
Gruppe 2 GT	Muligvis genreadækvate ressourcer. Muligvis medkonstituerende for karakteren, anvendes dog stort set ikke.	Anvendes af Phillip (12), Rasmus (4) og William (4).
Gruppe 2 GS	Muligvis genreadækvate ressourcer. Ingen entydig påvirkning på karakteren.	Anvendes langt mere i de kronikker der har fået 12 eller 4, end i dem, der har fået 00-02.
Gruppe 3	Genreadækvate ressourcer. Ingen entydig påvirkning på karakteren.	Anvendes i alle kronikker og er den mest frekvente pronomen-type i både højt- og lavt-evaluerede kronikker.
Gruppe 4	Ikke genreadækvate ressourcer.	Anvendes ikke.

Tabel 14.3 Oversigt over resultaterne af den kvalitative analyse af kronikkerne (datamateriale A)

Trods det noget anderledes udfald giver tabel 14.3 anledning til at rejse de samme to hypoteser for kronikgenren, som blev rejst for essaygenren ud fra tabel 13.3:

- En og samme ressource kan bruges genreadækvat i nogle kronikker og ikke-genreadækvat i andre.
- Den samme funktion kan etableres med selv- og læserfremhævelser fra flere forskellige pronomen-grupper.

## 14.2 Præsentation af den kvalitative analyses fokuspunkter

Den kvantitative analyse har ikke tegnet et særlig tydeligt billede af kronikgenren:

Generiske pronomener anvendes hyppigt i datamaterialets kronikker. Gruppe 2 GS og 2 GT anvendes hyppigere i de højt-evaluerede end i de lavt-evaluerede kronikker, mens det forholder sig omvendt for gruppe 3-pronomenerne. Kun sidstnævnte kan betegnes som en signifikant forskel. Gruppe 1- og gruppe 4-pronomener fremstår ud fra analyserne som irrelevante ressourcer at anvende i kronikgenren.

Jeg vil nu i en udfoldet kvalitativ analyse af elevernes selv- og læserfremhævelser i kronikkerne i datamateriale A undersøge, hvilke funktioner eleverne bruger de forskellige personlige pronomener til, og i forlængelse heraf undersøge, om der alligevel er betydningsfuld forskel på de funktioner, der repræsenteres i henholdsvis de højt- og lavt-evaluerede kronikker. Ligesom i de kvalitative analyser i kapitel 13 vil jeg også for kronikgenren diskutere, i hvilken grad og hvordan brugen af selv- og læserfremhævelser kan have påvirket læreres bedømmelser og karakterer.

Der gælder det samme for den kvalitative analyse som i det foregående kapitel: Beskrivelsen af genrerelevante og genreirrelevante afsenderstemmer og afsender- og modtagerpositioneringer er langt fra udtømmende, da den ikke medtager alle relevante stemmemarkører, men hovedsageligt fokuserer på brugen af selv- og læserfremhævelser.

Min kvalitative analyse er dog struktureret ud fra et andet princip end den kvalitative analyse af essaygenren. Først analyserer jeg de pronomengrupper, som efter den kvantitative analyse at dømme, ikke eller muligvis ikke er genreadækvate for kronikgenren. I afsnit 14.3 analyserer jeg brugen af gruppe 1-pronomener. Mine analyser viser, at der er stor forskel på, hvordan disse ressourcer anvendes i de højt- og lavt-evaluerede kronikker. Afsnittet leverer desuden en analyse af, hvordan der konkluderes i datamaterialets kronikker.

I afsnit 14.4 analyserer jeg den tredje og sidste af de pronomengrupper, som den kvantitative analyse fastslog ikke spiller en særlig rolle for etableringen af en genreadækvat afsenderstemme for kronikgenren, nemlig gruppe 2 GT-pronomenerne. Analyserne viser, at GT-pronomener fra gruppe 2 og 3 både i de højt- og lavt-vurderede kronikker bruges til at etablere et tekstoplægslæserfællesskab af særlig karakter.

I de tre efterfølgende analyseafsnit undersøger jeg, hvilke funktioner gruppe 2 GS- og gruppe 3-pronomener (specifikt gruppe 3GS-ressourcer) gives i kronikkerne. I denne

undersøgelse bliver det særligt interessant at beskrive, hvordan eleverne inddrager tekstforlægget i relation til afsenderstemmen.

I afsnit 14.6 viser jeg, at afsenderstemmerne i 12-tals kronikkerne indledningsvist selv introducerer kronikkens problemstilling og den specifikke generiske gruppe, for hvem denne problemstilling er særligt relevant. I 00-4-tals kronikker præsenteres den generiske gruppe, der refereres til gennem kronikken, samt problemstillingen, som en del af tekstoplægspræsentationen.

I afsnit 14.7 viser jeg, at afsenderstemmen i 12-tals kronikkerne typisk udpeger flere forskellige generiske grupper, som navngives. Dette er ikke kendetegnende for de lavt-evaluerede kronikker. I kapitlet viser jeg desuden, at der i 12-tals kronikkerne inddrages viden fra flere forskellige informationskilder fremfor blot tekstoplægget, sådan som det i høj grad er tilfældet i de lavt-evaluerede kronikker.

Overordnet vil jeg i de følgende kapitler påvise, at der er langt mere systematiske forskelle på, hvilke funktioner personlige pronomener brugt som selv- og læserfremhævelser gives i henholdsvis de højt- og lavt-evaluerede kronikker end dem, der indfanges i den kvantitative analyse i afsnit 14.1. Disse forskelle bliver først tydelige, når datamaterialet underlægges en grundig kvalitativ analyse, der undersøger, hvilke funktioner pronomenerne gives i de enkelte elevkronikker. I forhold til de to hypoteser, som jeg opstillede i afsnit 14.1, påviser de kvalitative analyser rigtigheden af dem begge. Alle analysekapitlerne (14.3 til 14.7) vil hver for sig bekræfte rigtigheden af den første hypotese (at en og samme ressource kan bruges genreadækvat i nogle essay og ikke genreadækvat i andre), mens særligt afsnit 14.4 vil bekræfte rigtigheden af den anden hypotese (at den samme funktion kan etableres med selv- og læserfremhævelser fra flere forskellige pronomen-grupper).

### **14.3 Afsenderjeget og fællesskabet – gruppe 1-pronomener i højt- og lavt-evaluerede kronikker**

Som vi så i den kvantitative analyse, anvendes der i alt ti gruppe 1-pronomener i de fire 12-tals kronikker, ni i Maikens (nr. 358) og et i en af Phillips (nr. 166). For disse gælder det, at de anvendes i én af to funktioner. Enten til at eksplicitere sproghandlinger, der udføres som en del af det at konstruere selve teksten, eller til at positionere afsenderstemmen som én, der

har gjort relevante personlige erfaringer med verden – erfaringer, som også deles af andre. Den første funktion udfoldes tre gange hos Maiken:

(...) men **jeg** vil gerne nå frem til det, ligesom Søren Kjørup, at **man** (...) (358:62).

Ligesom Peter Schepelern vil **jeg** stille spørgsmålet: Hvad er sandhed? (358:73).

For at vende tilbage til spørgsmålet om grænsen, vil **jeg** komme med endnu et eksempel. (358:82).

I det sidste af eksemplerne skaber afsenderstemmen kohærens ved at eksplicitere, hvordan en igangværende teksthåndling, knytter sig til en tidligere teksthåndling. I de to første eksempler bruges 1. persons pronomener i ental til at markere afsenderstemmens selvstændige ståsted, dvs. et ståsted der er frigjort fra tekstoplæggets, selvom afsenderstemmen er enig med holdninger, som findes i tekstoplægget. I det andet citat rejser afsenderstemmen en problemstilling, som hun både i den efterfølgende sekvens (358:74-799) og andre steder i kronikken adresserer og diskuterer ud fra eksempler, som ikke er hentet fra tekstoplægget. Jeg vender tilbage til denne funktion i afsnit 14.4 i analysen af de generiske pronomeners funktioner.

De resterende seks gruppe 1-pronomener i kronik nr. 358 bruges i relation til den anden funktion. Førstepersonspronomenerne i ental er samlet i en kort sekvens, hvor afsenderstemmen opsummerer, hvordan hun normalt forholder sig til de informationer, hun får, når hun ser nyheder i tv og dokumentarfilm som Michael Moores (358:34-38). Sekvensen glider over i en kort redegørelse af, hvad Michael Moore gør i sine film, hvorfor han gør det, og hvilken betydning dette har for os som seere (358:38-47). Der kobles altså fra afsenderens personlige måder at forholde sig til information på, til en objektiviseret gennemgang af disse informationernes generelle kendetegn og påvirkningskraft – fra 'jeg' til 'vi'. I forløbet oprettes der identifikationsmuligheder for læseren.

I den eneste anden 12-tals kronik, hvor der bruges et gruppe 1-pronomen, indtager pronomenet stort set samme funktion. Afsenderstemmen positionerer sig indledningsvist som del af en større generisk gruppe for derved at gøre opmærksom på, at afsenderen ligesom så mange andre har personlige erfaringer med det emne, som skal debatteres i kronikken:

Er **man** som **mig** et barn af 90'erne, er **man** vokset op med en stigende globalisering. (166:2).

Hvor førstepersonspronomenene i ental i 12-tals kronikkerne således enten bruges til at positionere sig selv som én, der har gjort sig relevante erfaringer, eller som én, der er bevidst om sine tekstinterne handlinger, så bruges førstepersonspronomenene i ental i de kronikker, der får en karakter under middel, først og fremmest til at udtrykke afsenderstemmens egne subjektive holdninger. Dette sker bl.a. ved, at afsenderstemmen erklærer sig enig eller uenig i de synspunkter, der refereres fra tekstoplægget, som i de følgende eksempler:

Det er **jeg** grundlæggende uenig i (...) (560:49).

(...) og **jeg** er delvist enig i nogle af hendes pointer. (560:74).

**Jeg** mener at (...) (560:76).

(...) vil **jeg** mene (...) (187:68).

Hos Niels kobles sådanne subjektive synspunkter ét sted endog til et endnu mere personligt lag. Her begrundes afsenderstemmen sin enighed med tekstoplæggets forfatter ud fra sine følelser:

Det er et argument som **jeg** kan sympatisere med, da **jeg** føler at det er individets ansvar (...) (560:55).

Afsenderstemmen i nr. 560 bruger desuden i kronikkens afsluttende afsnit i alt otte gruppe 1-pronomen til at evaluere sine egne valg samt værdien af sit eget liv. I passagen, der udgør kronikkens konklusion, indledes der med, at afsenderstemmen fremhæver det, han personligt mener, har betydning for, om et liv er godt. Selvom der her lægges op til en konklusion med almenmenneskelig rækkevidde, udnyttes dette potentiale ikke. Tværtimod fastholdes konklusionens rækkevidde til det helt personlige i de efterfølgende og sidste linjer af kronikken, hvor afsenderstemmen giver en række eksempler på, hvad der gør livet godt for ham som individ:

**Min** mening om det gode liv, er det frie valg. **Jeg** kan godt selv lige at ryge cigaretter, så det gør **jeg**, **jeg** kan også godt selv lige at træne, så det gør **jeg**. **Jeg** har ret til at udøve disse aspekter af **mit** liv, hvilket gør **mit** liv til et godt liv. (560:84-87).

Eksemplerne på brugen af gruppe 1-pronomenene viser – ud over en markant forskel på, hvilke handlinger disse pronomen bruges til at udføre – en slående strukturel forskel mellem 12-tals- og 00-4-tals kronikkerne: Når førstepersonspronomen bruges til at fremhæve afsenderstemmens personlige erfaringer i 12-talsstilene, gøres det henholdsvis i

kronikkens første linje (166:3) eller som introduktion til afsenderstemmens egen diskussion og præsentation af selvstændige eksempler (358:34-37). I nr. 560 gøres det i konklusionen. Logikken bliver da at slutte fra almene problemstillinger til personlige løsninger; fremfor som i 12-tals kronikkerne at positionere sig selv som en, der kender de almene problemstillinger, og som bl.a. derfor er kvalificeret til at drage almene konklusioner.

Da nr. 560 er den eneste kronik, der afsluttes vha. gruppe 1-pronomener, er det interessant kort at undersøge, hvordan der konkluderes i de øvrige kronikker i datamateriale A. I de to øvrige kronikker, der har fået 00-02 i karakter, optræder der ingen personlige pronomener i de afsluttende afsnit. I nr. 551 afslutter Niels abrupt, mens han er i gang med sin gennemgang af tekstoplæggets synspunkter og argumentationsform, der optager hele kronikken fra start til slut. Dette er også tilfældet i nr. 552. Her afsluttes der med en vurdering af tekstoplæggets synspunkter – en vurdering der vha. nominalledet *de fleste* drages på vegne af et større tekstoplæglæserfællesskab.

I 4-tals kronikkerne inddrages der generiske pronomener til at almenligne konklusionens rækkevidde. I 536 er det, ligesom i 552, tekstoplæggets troværdighed, der konkluderes på. I nr. 190 omhandler konklusionen den måde, Facebook bør bruges (tidsforbrug, kontaktmuligheder) – der tages ikke stilling til kronikkens emne, der i problemformuleringen til opgaven beskrives som 'den fremstilling af virkeligheden, som Facebook leverer.' Det forholder sig i øvrigt sådan, at resten af kronikken, altså hele teksten på nær afslutningen (190:92-97) og indledningen (190:3-7), består af afsnit, hvor afsenderstemmen redegør for tekstoplæggets synspunkter, karakteriserer tekstoplæggets argumentationsform – eller – afskriver og omskriver dele af teksten, så det fremstilles som om, at her taler afsenderstemmen selv, selvom de centrale sætninger og ord er taget direkte fra tekstoplægget (190:16-24; 29-42). Afsenderstemmen forholder sig desuden flere steder kritisk til tekstoplægget, dette vender jeg tilbage til i afsnit 14.4.

I nr. 187 afsluttes der med en konklusion, der indholdsmæssigt læner sig op ad tekstoplægget, men som stemmemæssigt er placeret hos afsenderstemmen, der drager konklusioner, som anbefaler, hvad et generisk fællesskab bør gøre (187:85-93). Emnemæssigt minder konklusionerne i nr. 187 og nr. 190 således meget om hinanden.

I de fire 12-tals kronikker afsluttes der med konklusioner om, hvad et generisk fællesskab bør gøre fremadrettet (358:104-108; 166:95-96; 176:91-95; 196:98-104). I kronik nr. 166 og nr. 176 konkluderes der endvidere ikke kun på de problemstillinger, der knytter



sig til kronikkens emne, men det fremhæves også, at konklusion for denne problemstilling også kan tages i brug i forbindelse med lignende problemer inden for andre felter (166:96-97; 176:93-95).

Datamateriale A's kronikker viser således, at en del af de elever, hvis kronik har fået en karakter under middel – det gælder særligt for dem, der har fået 4 – godt ved, at man i kronikgenren skal afslutte med at drage konklusioner, der gælder en større gruppe. De forstår dermed til dels at bruge de generiske pronomener genremæssigt rigtigt i dette strukturelement, men forholder sig mere til tekstoplægget end til emnet for kronikken. 00-02-tals kronikkerne viser en usikkerhed over for strukturelementets funktion, og 12-tals kronikkerne viser, at de generiske pronomener er vigtige elementer i konstruktionen af genrerrelevante konklusioner, der dels peger fremad ved at slå fast, hvad det generiske fællesskab bør gøre fremadrettet, dels foreslår hvordan konklusionerne rækker videre end til den problemstilling, som er sat på dagsordenen i opgaveformuleringen.

Som vi har set, skaber afsenderstemmerne i 12-tals essayene vha. gruppe 1-pronomener et semiprivat rum, hvor de reflekterer, udvikler sig og nogle gange taler direkte til et ekspliciteret *du*. Dette er ikke tilfældet i 12-tals kronikkerne. Her optræder stort set ingen gruppe 1-pronomener, og de steder, hvor der gør, etableres der ikke et semiprivat rum, men snarere et fælles rum, som *jeget* placerer sig selv i. Dette betyder også, at der ikke er brug for gruppe 4-pronomener i kronikkerne: Der etableres ikke en egentlig samtale mellem to individer, en afsender og en modtager; men snarere en fællesskabsopbyggende dialog mellem en afsenderstemme og et generisk fællesskab, som denne stemme selv indgår i.

#### **14.4 Et tekstoplæglæsende og et tekstproducerende fællesskab – GT-pronomener i højt- og lavt-evaluerede kronikker**

I det foregående afsnit beskrev jeg Maikens brug af gruppe 1-pronomener til at fremhæve og sammenkæde de sproghandlinger, som afsenderstemmen udfører, for herved at konstruere en afsenderstemme, der aktivt producerer teksten og skaber sammenhæng i den. I dette afsnit vil jeg vise, at denne funktion også etableres i Phillips kronikker, men at det her gøres vha. generiske pronomener, der referer til et tekst-orienteret fællesskab, dvs. pronomener som jeg her i afhandlingen kalder GT-pronomener.

Ligesom jeg påviste, at det gjaldt for essaygenren i afsnit 13.3, så bruges gruppe 3-pronomener også i en række tilfælde med en sådan GT-reference i kronikkerne i

datamateriale A. Overordnet vil de følgende analyser vise, at der både etableres tekst-orienterede, generiske fællesskaber i de højt- og lavt-evaluerede kronikker, men at det gøres forskelligt. I de lavt-evaluerede kronikker etableres en tekstoplæglæser, som er i gang med at læse tekstoplægget og derfor fremlægger sin tekstoplæglæsningsproces. GT-pronomener bruges her ikke til at etablere et egentligt tekstproducerende fællesskab, dog med en enkelt undtagelse i 4-tals kronikken nr. 536. I de højt-evaluerede kronikker etableres både et tekstoplæglæser-fællesskab (som fremlægger sin færdige læsning/fortolkning) og et tekstproducerende fællesskab. I det følgende analyserer jeg først GT-pronomener (fra både gruppe 2 og 3) i de lavt-evaluerede kronikker, dernæst i de højt-evaluerede.

Tekstoplæglæserfællesskabet etableres én gang i hver af de tre 00-02-kronikker (551:64; 552:44; 560:45) samt i Ankers og Rasmus' 4-tals kronikker (536:84; 187:49). Hos Niels, Rikke og Anker etableres fællesskabet med gruppe 3-pronomenet *man*, i Rasmus' kronik med gruppe 2 GT-pronomet *os*. Rasmus beskriver desuden fire steder uden at etablere et tekstoplæglæserfællesskab med et personligt pronomen, hvordan tekstoplægget i konkrete passager påvirker og overbeviser *læseren* (187:23, 35, 42, 46). William etablerer et tekstoplæglæsende fællesskab i hele fem passager (190:6, 52-53, 59-61, 69, 82-85). Han bruger fortrinsvis gruppe 3-pronomener, kun én enkelt gang et gruppe 2 GT-pronomen (190:69). Følgende eksempler giver et repræsentativt billede af, hvordan der etableres et generisk tekstoplæglæserfællesskab i de lavt-evaluerede kronikker:

Det bliver både overbærende og arrogant fra hans side, når **man** læser nogle af hans måder, at forklare hvad en historie egentlig er. (552:43-44).

Selvom hun på intet tidspunkt har valgt side i debatten, begynder **man** alligevel at sympatisere for dette synspunkt. (560:45-46).

Hvor han også rammer **os** følelsesmæssigt og derved giver en patosappel (...). (187:49-50)

Når det fremstilles på den måde får det **én** til at stoppe op og spørge **sig** selv: Det lyder ikke rart. Er det sådan et liv **jeg** vil leve? Nok ikke, så det kan være at **man** skal skære ned på **sit** facebook-forbrug. (190:59-61).

Han når frem til at Facebook ændrer **ens** egen personlighedsopfattelse markant, men hvordan havnede **vi** egentlig der? (...). Det er da en fuldstændig urimelig konklusion Steffen Jacobsen laver her. (190:68-73).

I de to eksempler fra nr.190 ovenfor inddrages spørgsmål som en ressource, der aktiverer en implicit læser. Tekstoplæglæserens rolle som spørgende og meningssøgende agent er også

repræsenteret andre steder i kronikken, hvor der ikke anvendes personlige pronomener. I disse passager går afsenderstemmen i dialog med tekstoplægget ved med spørgsmål at fremhæve dettes fejl og mangler (190:73-75, 82-87). Forståelsen af det tekstlæsende fællesskab som et, der netop *spørger* sig vej igennem redegørelsen og karakteristikken af tekstoplægget, etableres allerede i kronikkens indledning, hvor tekstoplægget præsenteres:

Det er hvert fald det billede **man** får, hvis **man** spørger læge og forfatter *Steffen Jacobsen*, der i Politiken den 2. marts 2011 får bragt artiklen "*Selv mord på Facebook*". (190:5-7)

Et sådan spørgende tekst-orienteret generisk fællesskab, der læner sig op ad tekstoplægget, etableres også i andre af de lavt-evaluerede kronikker. I nr.536 er de spørgsmål, som afsenderstemmen rejser som centrale for kronikken, spørgsmål som hentes fra tekstoplægget. I stykket refererer det generiske *vi* til en social gruppe, der rækker ud over GT-fællesskabet, der etableres vha. *man*:

Men **man** kan da godt fristes til at spørge, som Søren Staal Balslev gør det i en artikel i *Weekendavisen*, om der ikke er nogen grænser for udviklingen, og hvad **vi** skal acceptere, og hvad **vi** ikke skal acceptere, som harmløs underholdning. Når (...) – er **vi** så nået til et punkt hvor underholdningen har taget skridtet fra let smagløst til decideret sadistisk? (536:9-16).

I alle eksemplerne ovenfor fra de lavt-evaluerede kronikker er det, der beskrives, tekstoplæglæserfællesskabets læseproces. Dels de holdninger til tekstoplægsforfatterens stil og argumentation, som opstår under denne læsning, dels den måde læsefællesskabet udleder betydning på under læsningen, dels de spørgsmål som læsningen fremkalder hos læsefællesskabet, dels den måde fællesskabet identificerer sig med tekstoplægsforfatteren på. Dvs. at de generiske pronomener bruges til at generalisere forhold, som er subjektive af karakter. Dette er sammen med brugen af første persons pronomener i ental til at fremhæve afsenderstemmens enighed/uenighed med tekstoplæggets synspunkter, som jeg beskrev i afsnit 5.3, med til at etablere en afsenderstemme, der er i gang med at forstå et emne ved at indgå i en implicit – og nogle steder eksplicit – dialog med anden stemme; tekstoplæggets stemme. Vha. de generiske pronomener positioneres den implicitte læser som en, der tager del i denne proces.

Denne konklusion kan ikke drages uden at fremhæve undtagelsen, som findes i nr.536's afsluttende afsnit. Her anvendes GT-pronomener til at etablere et tekstproducerende

fællesskab, der i sidste del af kronikken positionerer sig som et fællesskab, der er færdig med at læse, forstå og kondensere tekstoplægget, og som derfor kan sammenligne det underholdningsprogram, som diskuteres i tekstoplægget, med andre typer af underholdning (536:66-68); kan udpege psykologiske mekanismer, der kan forklare årsagen til denne type underholdning (536:68-72); og som til sidst kan positionere sig i opposition til tekstoplægget (536:82-92).

Hvis vi vender blikket mod de højt-evaluerede kronikker, så anvendes generiske pronomener med reference til et tekst-orienteret fællesskab også her til at udpege en tekstoplæglæserposition, men her udpeges ikke en læser, som er i gang med at forstå en tekst. Derimod udpeges en læser, som er færdig med at analysere og fortolke tekstoplægget, og som kan koble fra teksten til dens tematiske og kulturelle kontekster. Dette træk er gennemgående i alle 12-tals kronikkerne, også i passager, hvor det ikke markeres med GT-pronomener. Det må derfor antages at være en genreadækvat måde at konstruere et tekstoplæglæserfællesskab på.

Jeg eksemplificerer trækket vha. kronik nr. 176, hvor der, som vi skal se, refereres til en sådan læseposition vha. GT-pronomener i hele fire sekvenser. I en af disse viser afsenderstemmen tydeligt, at han ved, at tekstlæsning er en subjektiv proces, men han gør det uden reference til en igangværende læse- og forståelsesproces hos sig selv. Dvs. uden at påstå identitet mellem sin egen og en implicit læsers læseproces, som vi så det i eksemplerne på de lavt-evaluerede kronikker. I den pågældende sekvens fremhæver afsenderstemmen forskellige årsager til, at *man* kan være uenig med tekstoplægget. Der udpeges to typer af årsager. Dels at man kan hæfte sig ved bestemte dele af teksten, dels at man kan tilhøre forskellige subgrupper med særlige præferencer og ideologiske tankesæt. Det, der vises i passagen, er dermed afsenderens viden om, at perception er subjektiv, hvilket er den indsigt, der i mere eksplicit form, formidles i diskussionen af new journalism i kronikken. I sekvensen inddrages den implicitte læser vha. de generiske gruppe 3-pronomener, der refererer til et tekst-orienteret fællesskab. Den implicitte læser inddrages desuden ved, at der fremhæves et spørgsmål, man som læser kan stille sig selv:

På den anden side kunne det fortællende også frastøde læseren, da **man** netop kan betvivle troværdighedsgraden af de informationer, **man** får serveret. Stemmer **man** på Dansk Folkeparti, kunne **man** blive irriteret over kommentaren om præsten i Seem, og da Sabroe giver udtryk for, at han ikke kan skelne mellem et slagteri og en festuge,

kan **man** også spørge **sig** selv, om **man** overhovedet kan bruge hans beskrivelse til noget. (176:63-68).

I resten af kronikken fremstiller afsenderen sig selv som en, der er færdig med at analysere og fortolke tekstoplægget – og som kan sætte tekstoplægget ind i forskellige kontekster ved at sammenligne den med andre tekster og diskutere den og andres teksters genremæssige forskelle, fordele og ulemper.

Introduktionen til tekstoplægget, som strukturelt placeres lige efter det indledende afsnit i kronikken, udgør en anden af de i alt fire sekvenser, hvor der etableres et tekstoplæglæserfællesskab i nr. 176 vha. GT-pronomener. I introduktionen af tekstoplægget etableres der et fællesskab vha. generiske gruppe 3-pronomener med reference til et tekst-orienteret fællesskab. Dette er et fællesskab, der kan overskue tekstoplæggets kontekster, dels den bog, tekstoplægget er en del af, dels de bøger og tekster, netop denne bog i kraft af sin særlige sprogbrug adskiller sig fra:

Morten Sabroes ”En luder steg af toget” fra 1994 er godt eksempel på den såkaldte fortællende journalistik. Sabroe giver i denne bog et portræt af danskerne og det danske land, og dette foregår med noget mere levende sprogbrug, end hvad **man** ellers ser på denne front. Titlen er i sig selv noget opsigtsvækkende, men kigger **man** på den del af bogen, der omhandler Århus og dennes festuge, ser **man** også tydelige afvigelser fra den ellers normale opfattelse af hvordan, sådanne beskrivelser skal gribes an. (176:16-21).

I de to sidste passager, hvor generiske pronomener refererer til en tekst-orienteret gruppe, der agerer som tekstoplæglæsere, anvendes også gruppe 3-pronomener. Her begribes tekstoplægget ligeledes i sin helhed. Først i en karakteristik af tekstoplæggets subjektive vinkling (176:36-39), dernæst i en interrogativ konstruktion, hvor afsenderstemmen flytter opmærksomheden fra tekstoplægget til dens genre og dennes kvaliteter:

Dette særpræg rykker Sabroes tekst fra normal journalistik over til den mere fortællende del, og særpræget skyldes netop også, at Sabroe ønsker at beskrive noget andet, end hvad han formår med det traditionelle – men hvad er dette andet så; hvad opnår **man** helt præcist ved at skrive, som Morten Sabroe gør? Hvad opnår **man** med fortællende journalistik? Traditionelt set er formålet med journalistikken (...) (176:50-54).

Denne tekstoplæglæserposition kædes afslutningsvist i kronikken (176:90-93) sammen med en tekstskriverposition, der indledningsvist er etableret vha. GS-pronomener. I indledningen

beskrives det, hvordan man kan have forskellige formål og derfor kan vælge forskellige skrivegenrer (176:4-7).

Det generiske tekstoplæglæserfællesskab i 12-tals kronikkerne er dermed et radikalt andet, end det vi så i de lavt-evaluerede kronikker, hvor dette fællesskab boksede med at forstå tekstoplægforfatteren og dennes tekst. I nr. 176 er det generiske tekstoplæglæserfællesskab et, der er opmærksom på, at alle tekstlæsninger er farvede pga. tekstlæseres individuelle udgangspunkter, og et, der potentielt både læser og skriver tekster – og gør sig genremæssige overvejelser.

Min analyse af hvor forskellige tekstoplæglæserfællesskaber, der etableres i de højt- og lavt-evaluerede kronikker, underbygges yderligere i afsnit 14.5, hvor jeg udvider sammenligningen af kronikkernes struktur, som jeg indledte i slutningen af afsnit 14.3 i min gennemgang af de handlinger, eleverne udfører i kronikkernes konklusioner. Disse analyser vil vise, at der i de kronikker, der får en lav karakter, proportionelt bruges meget mere plads på at redegøre for tekstoplæggenes synspunkter og argumentationsformer end i de højt-evaluerede kronikker.

Det tekst-orienterede fællesskab, som både etableres vha. gruppe 2 GT-pronomener og gruppe 3-pronomener med reference til et tekst-orienteret fællesskab, optræder også i en anden rolle end som tekstoplæglæser i de højt-evaluerede kronikker. Dette er i rollen som tekstproducent. Som tekstproducent har det generiske tekst-orienterede fællesskab viden med sig fra tekstlæsningen, og denne viden inddrages ofte i den videre diskussion. De følgende eksempler viser, hvordan der etableres et tekstproducerende fællesskab vha. gruppe 3-pronomenet *man*, der tænker videre end tekstoplægget; sammenligner tekstoplæggets pointer med pointer, som hentes fra afsenderstemmens viden om emnet; og som sammenligner to forskellige tekstoplægs hovedbudskaber:

Hvis **man** fører burkadebatten videre, ser **man** hurtigt en lang række af paralleller til krigene i Afghanistan og Irak (...) (166:41-42).

(...) og i disse ord finder **man** et vigtigt modstykke til Seidenfadens syn på (...) (166:66).

**Man** ser, at Kipling dermed mere eller mindre repræsenterer den modsatte holdning af Seidenfaden. (166:74-75).

(...) og følger **man** Seidenfadens tankegang (...), og **man** kan på baggrund deraf konkludere (...). Af den grund er det meget interessant at undersøge (...). For at finde

et svar skal **man** kigge lidt tilbage til dengang, Columbus opdagede Amerika (...). (166:51-55).

Budskabet (...) er det samme, som **man** finder hos Dansk Folkeparti (...) (196:48-49).

Dansk Folkeparti og de Radikale viser begge en klar holdning til bevaringen af det danske sprog: der er (...). Det er dog ikke kun i Danmark, at **man** ser sådanne holdninger. (196:53-55).

Dette tekstproducerende fællesskab agerer også, uden tekstoplægget fungerer som afsæt. I det første citat nedenfor ekspliciteres det, hvilken sproghandling det tekstproducerende fællesskab udfører, og handlingen knyttes kausalt til det, der kommer før i teksten. I det andet citat sammenkædes et eksempel, som afsenderstemmen selv introducerer, med et andet og foregående eksempel, som afsenderstemmen ligeledes selv har introduceret uafhængigt af tekstoplægget:

På baggrund deraf kunne **man** konkludere (...) (166:76-77).

Bevæger **vi os** lidt mod syd, finder **vi** det stik modsatte. (196:71).

Phillip bruger desuden i to af sine tre kronikker generiske pronomener til afslutningsvis at ekspliciterer en rød tråd tilbage til kronikkens indledning vha. gruppe 2 GT-pronomener:

(...) og det leder **os** igen tilbage til den globaliserede verden og hele værdidebatten. (166:93).

(...) og derfor ledes **vi** igen tilbage til de traditionelle skriveformer og de pakker, der nu hører til. (176:89).

Phillip og Maiken ekspliciterer dermed begge forhold ved tekstproduktionen: Maiken vha. gruppe 1-pronomener, Phillip vha. generiske gruppe 2 GT-pronomener og gruppe 3-pronomener, der anvendes med reference til et tekst-orienteret fællesskab. Mine analyser i nærværende afsnit viser med al tydelighed, at der i 12-tals kronikkerne ligesom i 12-tals essayene er rigtig mange gruppe 3-pronomener, som ikke refererer til en social gruppe, men som refererer til en tekst-orienteret gruppe. Mine analyser har samtidig vist, at selvom der også optræder gruppe 3-pronomener med denne reference i de lavt-evaluerede kronikker, så anvendes de ikke på samme måde, som i 12-tals kronikkerne.

I forhold til 12-tals essayene agerer det tekst-orienterede fællesskab, som skabes vha. generiske pronomener i 12-tals kronikkerne, på andre måder. I afsnit 13.5 viste jeg, hvordan Phillip i sit essay nr. 186 vha. GT-ressourcer etablerer et tekst-orienteret fællesskab,

der f.eks. metareflekterer og ekspliciterer sin erkendelsesmæssige proces. I Phillips 12-tals kronikker bruges de samme pronomener til noget andet. Her etableres som sagt både et tekstoplæglæsende og et tekstproducerende fællesskab. I kronikkerne er det genreækvivalente tekstproducerende fællesskab et, der handler i teksten. Det handler sprogligt, inddrager ny relevant viden og knytter semantiske tråde i afslutningen til det stof, som indledningsvist blev præsenteret.

#### **14.5 Sociale grupper i tekstoplæggene – gruppe 2 GS- og 3-pronomener i højt- og lavt-evaluerede kronikker**

De tekstoplæg, som eleverne i kronikopgaverne bliver bedt om at redegøre for, karakterisere og tage udgangspunkt i i deres diskussion, introducerer altid en eller flere forskellige sociale grupper. I dette afsnit afdækker jeg, hvordan eleverne i deres kronikker, præsenterer disse sociale grupper, og hvor meget præsentationen af tekstoplægget generelt optager af de samlede kronikker.

Som allerede adresseret i afsnit 14.3 er der markante forskelle på, hvordan henholdsvis 12-tals-, 4-tals- og 00-02-tals kronikker struktureres. I afsnit 14.3 beskrev jeg forskellene på, hvordan der konkluderes. I dette afsnit vil jeg beskrive forskellene på, hvordan tekstoplæggene bringes i spil og behandles i kronikkerne.

Det første, som er vigtigt at fremhæve, er, at alle kronikkerne under middel ligesom 12-tals kronikkerne er i overensstemmelse med opgaveformuleringen både indeholder redegørelser for tekstoplæggenes synspunkter og karakteristika af disse teksters argumentationsform. 00-02-tals kronikkerne består næsten udelukkende af gennemgange af opgavernes tekstoplæg. I 4-tals kronikkerne indledes der modsat i 00-02-tals kronikkerne med korte præsentationer af kronikkens emne, inden eller samtidig med at tekstoplægget introduceres. Her indgår desuden passager undervejs i eller efter redegørelserne, hvor afsenderstemmen forholder sig til de problematikker, som rejses i tekstoplægget. Diskussionerne i disse kronikker rækker dog ikke ud over tekstoplæggene i nævneværdig grad.

I 12-tals kronikkerne inddrages der i længere passager viden, som ikke stammer fra tekstoplægget. I nr. 166 inddrages viden om konkrete nutidige og historiske politiske problemstillinger og om en konkret tænkens syn på kronikkens problemstilling; i nr. 176 viden om forskellige skriftlige genrer og om mediernes dækning af en konkret



udenrigspolitisk konflikt; i nr. 196 viden om en række konkrete landes sprogpolitikker; og i nr. 358 viden om en konkret dokumentarists virkemidler og disses virkning samt om en problematik fra et underholdningsprogram. Denne viden refereres ikke bare, den inddrages i kronikkernes diskussioner og konklusioner.

Disse strukturelle forskelle betyder, at andelen af generiske pronomener, der bruges til at forklare, hvad forfatterne af tekstoplæggene mener, *man*, *du* eller *en* gør, tror, vil osv., falder, når karakteren stiger – i 12-tals kronikkerne er der kun få generiske pronomener, der forankres i tekstoplægsafsenderens stemme, i 00-02-tals kronikkerne er der stort set ikke andet, dog med undtagelse af kronik nr. 560. De følgende eksempler viser et udpluk fra 00-02-tals kronikkerne:

Ifølge Max Kestner er det vigtigt at **man** ikke anser dokumentar film som virkelighed. (551:17-18).

Derfor prøver han på at modargumentere disse holdninger, med at diskutere hvad virkelighed og sandhed egentlig er. I en dokumentarfilm er det ikke en virkelighed som **man** fremviser. Det er **ens** egen fortolkning af den. Med det argument er det derfor umuligt at sige at han ikke forholder sig til virkeligheden (...) (551:50-52).

Han mener, at dokumentarer i sig selv ikke er sandheden, at dokumentargenren ikke er til for at vise virkeligheden. Det er nødvendigt at **du** tager stilling til virkeligheden og tager et valg om hvorvidt hvad **du** vil vise og hvad **du** vælger ikke at vise. **Du** skal beslutte **dig** for hvordan det skal vises og af hvem. **Du** fortolker virkeligheden og skaber på den måde en historie. Hvis ikke **man** gør dette, i en dokumentar film bliver den tilfældig og u gennemført. MK mener samtidig, at (...) (552:15-19).

Hvis det er virkeligheden **man** vil se, tænder **man** ikke fjernsynet eller går i biografen, så kigger **man** ud af vinduet, mener MK (...) (552:27-28).

Med programmet *X-factors* introduktion, mener han, nåede **vi** et hidtidigt klimaks (...) (536:50-51).

I flere af de kronikker, som har fået en karakter mellem 00 og 4, er der længere passager, hvor det ikke fremgår, om de synspunkter, der fremsættes, er afsenderstemmens eller tekstoplæggets. Dette skyldes en mangel på brug af eksplicitte referencer, som dem der er gengivet i eksemplerne ovenfor. Denne tendens er – som jeg har været inde på i afsnit 14.3 – bl.a. tydelig i nr. 190, hvor synspunkter fra tekstoplægget præsenteres som afsenderens egne synspunkter, fordi det ikke markeres, hvem der taler. En anden kronik, hvor tendensen er tydelig i længere passager, er nr. 560, hvor der på hele den første side på nær de første linjer gennemgås en række synspunkter, som man kan finde i tekstoplægget, men som ikke

eksplicit knyttes til tekstoplægget og dennes forfatter, Sinne Smed. Samme tendens ses f.eks. også i nr. 187, hvor der i andet afsnit introduceres til tekstoplægget, hvorefter der følger en lang passage, hvor afsenderstemmen forklarer tekstoplæggets pointer uden at gøre opmærksom på, at det er tekstoplæggets synspunkter, der fremlægges (187:9-22).

I 12-tals kronikerne derimod, ekspliciteres kilder konsekvent vha. ekspliciteringer som 'Seidenfaden påpeger' (166:25), 'Sabroe beskriver' (176:21), 'i en anden artikel af Peter Schepelern (...) omtales (...). Han taler om (...) ' (358:20-22). Man er her – modsat flere steder i de lavt-evaluerede kronikker – aldrig i tvivl om, hvem der gør brug af de generiske pronomener. Denne form for eksplicitering er dermed genredefinerende.

#### **14.6 Introduktionen af sociale grupper i kronikkerne – gruppe 2 GS- og 3-pronomener i højt- og lavt-evaluerede kronikker**

De strukturelle forskelle betyder, at der i 12-tals kronikkerne er langt flere tilfælde, hvor generiske pronomener indgår i afsenderstemmens egne beskrivelser og holdningstilkendegivelser, end der er i 00-02-tals kronikkerne. I 4-tals kronikkerne er der overraskende nok gennemsnitligt stort set lige så mange af disse tilfælde, som i 12-tals kronikkerne. Men hvordan bruges de så? Overordnet er der tre typer af forskelle mellem de måder, hvorpå der refereres til sociale grupper vha. generiske pronomener, GS-pronomener i gruppe 2 og 3, i højt- og lavt-vurderede kronikker. For det første er der forskel på, hvilken type fællesskab, der udpeges indledningsvist som reference for de generiske pronomener. For det andet er der forskel på, hvor mange forskellige sociale grupper, der udpeges i løbet af kronikkerne. For det tredje er der forskel på hvilke typer af viden, der informerer elevernes beskrivelser af de generiske, sociale grupper. Jeg vil behandle den første af disse forskelle i nærværende afsnit og den anden og tredje i det efterfølgende afsnit 14.7.

Der afgrænses i alle fire 12-tals kronikker fra begyndelsen tydeligt et felt i samfundet, som kronikken omhandler, og afsenderstemmen placerer sig selv som del af en social gruppe, der agerer i dette felt. De første linjer i nr. 166 er allerede citeret i afsnit 14.3. Her placerer jeg 'et sig som del af en generisk gruppe ved at være 'barn af 90'erne' og 'vokset op med en stigende globalisering' (166:2). Herefter gives der eksempler på, at internationale politiske strømninger og værdisæt påvirker dansk politik og danske normer – både nu og historisk. I sidste del af indledningen etablerer afsenderstemmen feltet som et

flerstemligt felt bestående af forskellige værdipolitiske positioner. Dette gøres i forlængelse af, at der etableres en specifik generisk social gruppe, der er 'lidt selvkritisk':

Hele den debat som Muhammedkrisen er en del af, en værdidebat om vestlige – kontra resten af verdens værdier – er om noget en international debat. Er **man** lidt selvkritisk kan **man** påstå, at de vestlige lande (...). Ligesom under den kolde krig er der dog flere forskellige synspunkter, og det er her spørgsmålet om tvang og frihed bliver et centralt emne på den internationale dagsorden, og da **vi** nu lever i en globaliseret verden, også på den danske dagsorden. (166:8-15).

Ved at bringe 'spørgsmålet om tvang og frihed' i spil inden tekstoplægget præsenteres, underordnes tekstoplægget kronikørens egen dagsorden, således at det fremstår som om, emnevalget går forud for tekstvalget. Desuden betyder den etablerede forståelse af, at der er mange forskellige synspunkter i værdidebatten, at tekstoplæggets stemme efterfølgende forstås som netop én stemme fremfor som en særlig ophævet stemme. Samtidig introducerer indledningen en ramme for hvilke typer af generiske positioner, der er relevante at bringe i spil i resten af kronikken. Dette vender jeg tilbage til.

Samme tendens er gældende i de resterende tre 12-tals kronikker: Der italesættes indledningsvist en specifik generisk gruppe, som på en åbenlys måde er optaget af, påvirket af eller særligt vidende om det, der præsenteres som kronikkens emne. Gruppen, der afgrænses indledningsvist, italesættes også i gennemgangen af tekstoplægget og sætter desuden en ramme for brugen af generiske pronomener i resten af kronikken. I nr. 176 refererer de generiske pronomener i indledningen til en gruppe, der er optaget af at bruge litterære virkemidler og genrer rigtigt. Inden brugen af generiske pronomener (176:5-6) omtales 'forfatteren' (176:2) og efterfølgende 'eventyrforfatteren' og 'journalisten' (176:8-9). Til sidst stiller afsenderstemmen på vegne af det generiske fællesskab et spørgsmål og kommer i kraft af dette ind på kronikkens emneord, 'fortællende journalistik':

De traditionelle teksttyper rummer dog ikke altid de rigtige værktøjer, og **man** kan da også spørge **sig** selv om hvad, der sker, hvis det ønskede formål ikke bringes frem ved hjælp af traditionelle metoder? Et godt eksempel på dette er det, **man** kalder "fortællende journalistik"; et begreb der udviser grænserne mellem subjektivitet og objektivitet, og som dermed repræsenterer en ny form for formidling af fakta. (176:10-15).

I kronik nr. 196 indledes der også med først at introducere til en bredere kontekst for dernæst at koble til den konkrete problemstilling, som fremhæves i opgaveformuleringen. I nr. 196 er eleven blevet bedt om at diskutere, 'om det er en offentlig opgave at lovgive på

sprogområdet'. Kronikken indledes med en overordnet redegørelse for, hvordan kulturer ændrer sig som følge af påvirkning inde- eller udefra. Som en del af denne rammesætning etableres et generisk fællesskab, der refererer bredt til en samfundsborgerkategori. Længere fremme i indledningen indsnævres denne gruppe til 'de fleste danske' (196:13-15), og efter endnu en tematisk indsnævring, hvor fokus flyttes fra kulturelle påvirkninger til sproglige forandringer, indsnævres den generiske gruppe til danskere, der er optaget af fordele og ulemper ved sprogforandring. Med udgangspunkt i denne afgrænsning formuleres kronikkens egentlige problemstilling:

Helt centralt er det dog, hvordan **man** ønsker at denne bevaring finder sted, og det er også her, at sproget og resten af kulturen bliver politisk. (196:17-19).

Hermed sættes en ramme for resten af kronikken. De forskellige partsindlæg i debatten inddrages, fordi deres holdninger er relevante i forhold til den indledningsvist definerede problemstilling.

Ligesom i Phillips tre kronikker introducerer Maiken også indledningsvist en ramme. Rammen etableres dels i en indledende konstatering om, at vi lever i et informationssamfund med mange informationer, dels fem efterfølgende spørgsmål. I rammen adresseres et specifikt generisk fællesskab vha. gruppe 2 GS-pronomenen samt flere relaterede problematikker, der alle er centreret om samme emne: producenterne og seernes ansvar i fortolkningen af faktuelle informationer. De generiske pronomens reference fastsættes fra start til et fællesskab, der er del af informationssamfundet:

I informationssamfundet forventer **vi** informationer. Rigtige informationer. Men er **vi** kritiske nok overfor måden, de bliver formidlet på? Eller er **vi** for kritiske? Betyder fremstillingen af informationer noget, så længe de er sande? (...) (358:3-5).

I den resterende del af indledningen påpeges det, at virkeligheden altid fortolkes, når den formidles, og at dette nogle gange forårsages af et ønske om at manipulere (358:6-10).

Herved er både det generiske fællesskab og problemstillingen for kronikken fastsat, inden tekstoplægget til opgaven præsenteres.

Hvor afsenderstemmerne i alle 12-tals kronikkerne således selv indledningsvist definerer et specifikt generisk fællesskab, som også bringes i spil i tekstoplæggene, så introducerer afsenderstemmerne i 00-4-tals kronikkerne indledningsvist enten et generisk fællesskab og en problemstilling med reference til tekstoplægget, eller et større og mere

diffust fællesskab, som ikke adresseres yderligere i resten af kronikkerne. Dvs. at ansvaret for at introducere og definere kronikkens problemstilling og den generiske gruppe, for hvem problemstillingen er af særlig interesse, i begge tilfælde placeres hos tekstoplæggets forfatter fremfor hos kronikøren selv.

Som allerede nævnt indledes de tre 00-02-tals kronikker med tekstoplægspræsentationer. I kronik nr. 552 indgår der ingen generiske pronomener i indledningen. I nr. 551 og 560 introduceres de generiske grupper, som adresseres i tekstoplæggene. I nr. 551 refererer *vores* til en større social gruppe, der ikke afgrænses nærmere end til en gruppe, der oplever virkeligheden (551:4). I nr. 560 introduceres 'den danske befolkning' som gruppe fra start (560:5). De efterfølgende generiske pronomener refererer til et fællesskab, der kan påvirke den danske befolknings adfærd (560:6-7), eller direkte til den danske befolkning (560:7-8).

I 4-tals kronikken nr. 190 præsenteres indledningsvist et generisk fællesskab, som kommunikerer i 'cyperspace.' Det epistemiske ansvar for denne præsentation gives i slutningen af indledningen til tekstoplægsforfatteren:

Det i hvert fald det billede **man** får, hvis **man** spørger læge og forfatter *Steffen Jacobsen*, der i Politiken den 2. marts 2011 får bragt artiklen "*Selv mord på Facebook*". (190:5-7).

I en anden 4-tals kronik, nr. 536, etableres indledningsvist et uspecificeret *vi*, der ved, at der til alle tider har været behov for folkelig underholdning, og at 'samfundseliten' også historisk set sandsynligvis har forholdt sig kritisk til dele af denne underholdning (536:5-9). Herefter introduceres tekstoplægget, hvis forfatter får epistemisk autoritet over de spørgsmål, der tegner kronikkens problemstilling (536:9-12; 15-16). Dette er spørgsmål, der starter abstrakt, og ender konkret med reference til et specifikt tv-program.

Indledningen i den tredje 4-tals kronik, nr. 187, minder om indledningen i nr. 536. Først adresseres en problemstilling, som tekstoplægget tages til indtægt for (187:7-8). I fremstillingen af problemstillingen bruges desuden de samme ord som i tekstoplægget: Den teknologiske verden beskrives eksempelvis som 'den lyksagelige ø' (187:3) og som et gemmested for 'det uperfekte menneske' (187:5). I gennemgangen af tekstoplægget indsnævres det generiske fællesskab, som adresseres, til Facebook-brugere.

Overordnet viser mine analyser, at de højt- og lavt-evaluerede kronikker introducerer kronikkens emne på meget forskellige måder. I de lavt-evaluerede kronikker

introduceres emnet som et, tekstoplægsforfatteren har defineret på forhånd og som formidles i kronikken. I 12-tals kronikkerne introduceres emnet og den gruppe, for hvem emnet har særlig interesse, af kronikøren selv indledningsvist, inden tekstoplægget præsenteres som en stemme i debatten. Analyserne tyder dermed på, at sådanne indledninger belønnes karaktermæssigt.

#### **14.7 Flere sociale grupper, flere kilder – gruppe 2 GS- og 3-pronomener i højt- og lavt-evaluerede kronikker**

De to sidste måder, hvorpå henholdsvis 12-tals og 00-4-tals kronikker bruger de generiske referencer til sociale grupper forskelligt, omhandler antallet af grupper, som adresseres, samt antallet af stemmer, der informerer fremstillingen af forhold, der vedrører det generiske fællesskab. Begge disse har dermed noget at gøre med inddragelsen af viden, positioneringen af stemmer og flerstemmigheden i kronikkerne.

I 12-tals kronikkerne præsenterer afsenderstemmerne flere forskellige sociale grupper, som ikke omtales i tekstoplægget. I nr. 166 refereres der udover til den overordnede gruppe (den danske, globale borger) til tre undergrupperinger: en 'selvkritisk' gruppe (166:10), en gruppe der vil påtvinge demokrati i ikke-vestlige lande (166:47), og en gruppe bestående af vesterlændinge (166:54). Den generiske gruppe, som etableres i indledningen, videreføres desuden gennem kronikken frem til afslutningen (166: 50, 61, 82, 96).

I nr. 176 fremstilles forskellige generiske læsefællesskaber (176:65-68). I nr. 196 etableres der, som vi har set, indledningsvist et overordnet fællesskab, som gør sig overvejelser om, hvordan man skal bevare det danske sprog og kultur i en globaliseret verden (196:14, 18). Dette fællesskab fastholdes gennem teksten (196:72, 86, 87, 88, 89, 94, 96, 102) samtidig med, at der etableres andre generiske fællesskaber. For det første en gruppe, som fører en streng sprogpolitik (196:68, 69), og for det andet en gruppe, som ikke har retningslinjer for sproget (196:73).

Nr. 358 skiller sig på dette punkt ud fra de andre 12-tals kronikker. Her refererer stort set alle de generiske pronomener til én og samme gruppe, nemlig seerne, der skal forholde sig til de programmer og film, de ser.

I 12-tals kronikkerne inddrages andre kilder end tekstoplægget til at kvalificere den debat, som rejses, mens afsenderstemmen i 00-4-talsstile først og fremmest fremlægger synspunkter, som er hentet fra tekstoplægget. Dette har jeg redegjort for tidligere, og det

betyder, at afsenderstemmerne ikke jonglerer med så mange sociale grupper, som afsenderstemmerne i 12-tals kronikkerne, samt at information om sådanne grupper primært hentes fra tekstoplægget.

Nr. 560 skiller sig dog ud fra de to andre 00-02-kronikker. Her etablerer afsenderstemmen flere forskellige grupper i den sidste del, hvor diskussionen fra tekstoplægget videreføres. Dels 'man som forbruger' (560:59), 'vi danskere i et velfærdssamfund' (560:69-71), 'man som person i et frit land' (560:76) og 'man som staten' (560:81-83). Afsenderstemmen udpeger her eksplicit, hvem han refererer til. Men han inddrager hverken faktisk viden eller viden fra andre eksterne kilder end tekstoplægget. Det, han gør, er i stedet at almenligne sine egne umiddelbare erfaringer med f.eks. cigaretpakker (560:58-60) og årsager til usund livsstil (560:60-68), samt at parafrasere viden om samfundet, som også refereres i tekstoplægget (560:68-73). Afvigelserne i nr. 560 bekræfter således alligevel den overordnede tendens i korpusset til, at de lavt-vurderede kronikker er monologiske fremfor flerstemmige.

I de tre 4-tals kronikker videreføres de generiske pronomeners reference fra tekstoplæggennemgangen i afsenderstemmens egen diskussion af emnet (187:65-93, 190:92-97, 536:62-80).

Den selvstændighed, som knytter sig til at adskille afsenderstemmen fra tekstoplægsforfatterens stemme (afsnit 14.5), at fastlægge og afgrænse sociale gruppers reference (afsnit 14.6), og at udpege og inddrage relevante kilder og viden (afsnit 14.7), er således noget, der fortrinsvist udspiller sig i de kronikker, der får en høj karakter. Disse tre karakteristiske måder, hvorpå sociale grupper præsenteres, defineres og diskuteres i de højt-evaluerede kronikker, betegner jeg derfor som genreækvivalente, og det forekommer sandsynligt, at de spiller en rolle for lærerens karaktergivning. Dels forekommer de næsten ikke i de lavt-evaluerede kronikker, dels stemmer de overens med den genrebeskrivelse, ministeriet giver af kronikgenren, som er gennemgået i kapitel 3. Mine udredninger er dog – igen – meget mere detaljerede i beskrivelsen af de formål, som eleverne bruger de personlige pronomener til, end de beskrivelser ministeriet leverer.

## Kapitel 15: Opsamling og diskussion: Selv- og læserfremhævelser i essay- og kronikgenren

Mine analyser af selv- og læserfremhævelser i essay og kronikker har vist, at eleverne i høj grad afstemmer deres brug af stemmemarkører efter genrerne, således at de bruges i forskelligt omfang og med forskellige funktioner i de to genrer. Analyserne har desuden vist, at selv- og læserfremhævelser bruges væsensforskelligt i henholdsvis lavt- og højt-evaluerede essay og kronikker. I dette kapitel uddrager og sammenfatter jeg de væsentligste fund fra analyserne i tabel 15.1. Oversigten er struktureret sådan, at den først behandler de højt-evaluerede essay og kronikker, dernæst de lavt-evaluerede. Inden for disse grupper behandles de forskellige pronomener hver for sig. Selvom oversigten prioriterer sammenligningen mellem de to genrer, giver den med sin punktform mulighed for at sammenligne over alle tre akser: den genremæssige, den niveaumæssige og den ressourcetypemæssige.

### Afsenderstemmer og afsender- og modtager-positioneringer konstrueret ved hjælp af selv- og læserfremhævelser i højt-evaluerede essay og kronikker

#### Gruppe 1-pronomener

##### Essay (forekommer meget hyppigt)

Etablerer en afsenderstemme, der:

- markerer sine synspunkter som subjektive
- fremhæver individuelle forudsætninger, der påvirker de synspunkter, der fremsættes
- deler sine personlige erfaringer og narrativer
- ekspliciterer sprog handlinger, kausale tråde i teksten og mødet med tekstoplægget
- beskriver en her-og-nu-skriveproces
- metareflekterer over tekstens hensigter, den erkendelsesmæssige udvikling i teksten og teksternes kvalitet



- nedjusterer sin epistemiske autoritet
- citerer og stiliserer fiktive stemmer og bruger disse som afsæt for egne refleksioner
- tydeliggør, at der er foregået en forståelsesmæssig progression gennem essayet, ved at skabe en ramme, hvor der returneres til indledende citater, stiliseringer og refleksioner i afslutningen
- afrunder sit essay med skeptiske kommentarer angående værdien af essayet i sin helhed for derved at positionere afsenderen som en ydmyg og åben person

Denne afsenderstemme skaber både et dialogisk rum med flerstemmighed og et semiprivat kommunikationsrum. Den implicite modtager positioneres som en aktiv og ligeværdig samtalepartner, der ansøres til at tænke selvstændigt i forlængelse af de præsenterede refleksioner og overvejelser.

### **Kronik (forekommer sjældent)**

Etablerer en afsenderstemme, der:

- ekspliciterer sine skrivehandlinger og den måde, disse er forbundet med hinanden på
- redegør for sine personlige erfaringer på en måde, så de almenføres

### **GT-pronomener (gruppe 2 og 3)**

#### **Essay (forekommer regelmæssigt)**

- GT-ressourcer bruges i mange af de samme funktioner som gruppe 1-ressourcer.
- Ressourcerne positionerer afsender- og modtager som nogle, der arbejder sammen om at producere teksten, foretage sproghandlinger, reflektere og læse og fortolke tekstoplægget.

#### **Kronik (forekommer regelmæssigt)**

Ressourcerne positionerer afsender og modtager som nogle, der sammen indgår i:

- et tekstoplæglæserfællesskab som er færdig med at læse og fortolke tekstoplægget, og som kan koble fra tekstoplægget og til dens tematiske og kulturelle kontekster
- et tekstproducerende fællesskab som ekspliciterer sine sproghandlinger i teksten, inddrager ny relevant viden og knytter semantiske tråde til det stof, som indledningsvist blev præsenteret, i afslutningen

### **GS-pronomener (gruppe 2 og 3)**

#### **Essay (forekommer hyppigt)**

- Afsenderstemmen introducerer forskellige sociale grupper og positionerer afsender og modtager som del af de disse.
- Den implicite modtager positioneres meget tydeligt som del af de sociale grupper

ved at 1. persons pronomener i flertal og 2. persons pronomener i ental præfereres fremfor f.eks. gruppe 3-pronomenet *man*.

- Afsenderstemmen vælger i højere grad at beskrive ydre forhold, som kendetegner de sociale grupper (f.eks. faktuelle og historiske oplysninger om de sociale grupper, eller gengivelser af de sociale gruppers talemåder), end at beskrive sociale gruppers fælles følelsesliv, reaktionsmønstre og holdninger. Når der generaliseres over sådanne forhold, gøres det ofte spørgende, eller afsenderen fremhæver, at der er tale om et personligt synspunkt.

#### **Kronik (forekommer hyppigt)**

- Afsenderstemmen introducerer og definerer tekstens overordnede problemstilling og de sociale grupper, der knytter sig hertil.
- Afsenderstemmen udpeger uafhængigt af tekstoplægget sociale grupper. Herved adskilles afsenderstemmen tydeligt fra tekstoplægsforfatterens stemme.
- Afsenderstemmen positionerer afsender og modtager som del af de sociale grupper.
- Der udpeges flere forskellige sociale grupper med hver deres tydeligt ekspliciterede gruppeidentitetsmarkører.
- Der introduceres flere forskellige kilder ud over tekstoplægget, som kan informere diskussionen og forståelsen af bestemte sociale gruppers vilkår, synspunkter og handlinger.
- I konklusionen fastlægges det, hvad et bestemt socialt, generisk fællesskab bør gøre fremadrettet.
- Konklusionerne almengøres i nogle kronikker således, at de rækker ud over den problemstilling, der er udpeget i opgaveformuleringen og behandlet i kronikken.

#### **Gruppe 4-pronomener**

##### **Essay (forekommer sjældent)**

- Positionerer tekstens læser som en aktiv, selvstændig og reflektiv samtalepartner, som indgår i en dialog med afsender-*jeget*, der adresserer spørgsmål til, taler direkte til og sammenligner sig selv med denne læser.

##### **Kronik (forekommer aldrig)**

**Afsenderstemmer og afsender- og modtagerpositioneringer konstrueret ved hjælp af selv- og læserfremhævelser i lavt-evaluerede essay og kronikker**

#### **Gruppe 1-pronomener**

##### **Essay (forekommer sjældent)**

- Anvendes i enkelte passager med nogle af de samme funktioner som i de højt-

evaluerede essay (dvs. til at fremhæve afsenderstemmens tankeprocesser, personlige holdninger og metakommentarer om tekstens formål og opbygning).

- Anvendes indledningsvist til at præsentere afsenderstemmens personlige og komplekse eksistentielle problemstillinger.

### **Kronik (forekommer sjældent)**

Etablerer en afsenderstemme som:

- udtrykker sine subjektive holdninger ved at erklære sig enig eller uenig med tekstoplægsforfatteren
- redegør for egne personlige præferencer frem for at almenføre sine konklusioner afslutningsvist

### **GT-pronomener (gruppe 2 og 3)**

#### **Essay (forekommer sjældent)**

- Etablerer et tekstoplægslæserfællesskab og et tekstproducerende fællesskab, som indbefatter både afsenderen og modtageren.

#### **Kronik (forekommer jævnligt)**

- Etablerer et tekstoplægslæserfællesskab, som både indbefatter afsender og modtager. Dette fællesskab positioneres som et, der er i gang med at læse og forstå tekstoplægget, og som fremlægger denne fortolkningsproces og herunder sine holdninger og spørgsmål til tekstoplægget.

### **GS-pronomener (gruppe 2 og 3)**

#### **Essay (forekommer hyppigt)**

- Etablerer mere eller mindre uafgrænsede sociale grupper, som afsender og modtager indgår i.
- Etablerer beskrivelser af sociale grupper, der deler følelsesliv, reaktionsmønstre, livserfaringer, præferencer og handlemåder.

#### **Kronik (forekommer hyppigt)**

- Refererer til sociale grupper, som afsender og modtager indgår i, og som omtales af tekstoplægsforfatteren i tekstoplægget.
- Afsenderens og tekstoplægsforfatterens beskrivelser af de sociale grupper glider i lange passager helt sammen.
- Hvis afsenderstemmen selv indledningsvist omtaler en social gruppe, er denne gruppe typisk unavngiven og diffus – den egentlige gruppedefinition etableres først i redegørelsen for tekstoplæggets synspunkter.

- Der udpeges kun meget få forskellige sociale grupper.

I nogle konklusioner, gives der – som i 12-tals kronikkerne – anbefalinger om, hvad et generisk fællesskab skal gøre fremadrettet. Andre konklusioner vidner om en stor uvished om strukturelementets funktion – her forholder afsenderstemmen sig afslutningsvist til tekstoplægget.

#### **Gruppe 4-pronomener**

##### **Essay (forekommer sjældent)**

- Etablerer læserhenvendelser, hvor læseren opfordres til refleksion vha. direkte spørgsmål.

##### **Kronik (forekommer aldrig)**

Tabel 15.1 Oversigt over de konstruerede afsenderstemmer og afsender- og modtagerpositioneringer ved hjælp af selv- og læserfremhævelser i højt- og lavt-evaluerede essay og kronikker

Jeg vil nu gå over til at sammenligne resultaterne, som er opsummeret ovenfor, med de samme elevers første kronikker og essay. Formålet er at afdække, om eleverne udvikler genrekompetencer ved at forandre de måder, de bruger selv- og læserfremhævelser på, henover tid.

## **Kapitel 16: Elevernes progression fra deres første essay og kronik til deres senere produkter i 3.g**

Et overordnet formål med al undervisning er, at eleverne skal udvikle deres kompetencer og viden – de skal blive bedre. Et ideelt treårigt danskforløb i gymnasieskolen er derfor et forløb med progression. For den skriftlige del af faget betyder dette dels progression i opgavetyperne, således at eleverne gradvist lærer at mestre sværere og sværere genrer og skrivehandlinger. Dels progression således at eleverne gradvist får mere viden om og bliver bedre til at mestre de individuelle genrer, ikke mindst dem, de skal testes i til eksamen. Det er dette sidste mål, jeg vil beskæftige mig med i nærværende kapitel, hvor jeg sammenligner elevernes første essay og kronikker med de 3.g essay og kronikker, som er analyseret i kapitel 13 og kapitel 14.

Analyserne af om og evt. hvordan eleverne udvikler genrekompetencer inden for essay og kronikgenren indeholder nogle af de samme dele, som analyserne i kapitel 13 og kapitel 14. I de første to kapitler, afsnit 16.1 og afsnit 16.2, præsenterer jeg kvantitative analyser af elevernes første essay og kronikker. Dvs. af elevteksterne i datamateriale B. I disse analyser viser jeg, hvor mange pronomener inden for de fire pronomengrupper (som er præsenteret i tabel 12.2) eleverne anvender i deres første kronikker og essay. Da min interesse i dette kapitel udelukkende er rettet mod de enkelte elevers forløb, præsenterer jeg ikke frekvens og signifikansberegninger for datamateriale B, som jeg gjort det for datamateriale A i tabel 13.2 og tabel 14.2, men supplerer i stedet oversigterne over antallet af selv- og læserfremhævelser med oversigter, der opsamler en række forhold, der alle afspejler elevernes progression og mulighed for progression inden for de to genrer. Samlet giver mine konklusioner en vigtig baggrundsviden, som inddrages i de efterfølgende kvalitative analyser af elevernes essay og kronikker i afsnit 16.3 og 16.4.

## 16.1 Kvantitativ analyse af selv- og læserfremhævelser i elevernes første essay

PRONOMENER		106 (12) Phillip	108 (12) Sigrid	345 (10) Louise	349 (4) Sara	494 (4) Lise
1	jeg, mig, min, mit, mine	19	18	23	8	3
2	vi, os, vores	8	91	1	24	29
	GS	7	91	1	24	29
	GT	1	0	0	0	0
3	man, en, ens, sig, sin, sit, sine, du, dig, din, dit, dine	25	8	13	26	22
4	du, dig, din, dit, dine, I jer, jeres	8	1	1	0	2
Det totale antal ord		1340	1725	1207	813	494

Tabel 16.1 Selv- og læserfremhævelsesressourcer i elevernes første essay (datamateriale B)

	Phillip	Sigrid	Louise	Sara	Lise
Længdeforskel mellem 3.g essay og det første essay	1 %	-27 %	44 %	93 %	230 %
Antal essay 1.g til 3.g	3	6	5	4	5
Tidspunkt hvor det første essay afleveres	efterår 2.g	efterår 2.g	efterår 3.g	efterår 3.g	forår 2.g
Antal essay mellem datasættene	1	1	1	2	2
Essay som genrepræference (hele perioden ↔, i slut. af 3.g →)	-	→	↔	→	-
Karakterer for essayafleveringer	3x12	5x12, 7	2x10, 2x12, 7	2x4, 4↓, 00	4, 10, 4-7, 02-4, 00

Tabel 16.2 Elevernes erfaringer med essaygenren fra 1.g til 3.g

I tabel 16.1 præsenteres de første essay, som de elever, der er repræsenteret i tabel 13.1 afleverer. At Anker ikke figurerer i tabellen skyldes, at han er repræsenteret med et og samme essay i datamateriale A og B. Dette essay (nr. 545) afleveres i forårssemestret i 3.g.

Når optællingerne af elevernes brug af personlige pronomener i tabel 13.1 og tabel 16.1 sammenlignes, er der særligt fire forhold, der springer i øjnene. For det første at Phillip og til dels Sara bruger langt flere gruppe 1-pronomener i deres første essay end i deres senere essay. For det andet at Sigrid og Phillip næsten ikke bruger gruppe 2 GT-pronomener i de tidligere essay modsat de senere. For det tredje at særligt Sigrid, men også Sara og til dels Phillip bruger flere gruppe 2 GS-pronomener i de tidlige i forhold til de senere essay. For det fjerde at Phillip bruger langt flere gruppe 4-pronomener i det tidlige essay end

i det sene. Disse kvantitative konklusioner vil jeg inddrage i mine kvalitative analyser i afsnit 16.3.

I tabel 16.2 har jeg samlet en række informationer, der alle er nyttige i forhold til at bedømme de enkelte elevers progression fra essayene i datamateriale B til dem i datamateriale A. Tabellen viser, at Lise og Saras første essay er væsentlig kortere end dem, de skriver senere. Dette gælder også for Louises, mens Sigrids første essay er længere end dem i datamateriale A, og Phillips essay i begge datamaterialer er ca. lige lange. Denne forskel afspejler sig ikke i karakteren, som man kunne forvente, tværtimod. Saras første essay får 4, det sidste 00. Lises karakterer gennem hele essayskrivningsforløbet stiger først fra 4 til 10 og falder så til sidst til 00. Det længste essay, hun skriver, får 00, hvorimod de to andre i korpuset får 4.

De elever, hvis essay i datamateriale A evalueres højt, får alle 10 eller 12 for deres første essay. Der er altså her tale om en karaktermæssig stagnation. Ud fra karaktererne kan man dermed forvente, at en kvalitativ undersøgelse vil vise, at både de elever, der scorer højt, og de elever, der scorer lavt for deres essay, gør stort set det samme i deres første som i deres senere essay. Ja ligefrem, at de elever, hvis essay sidst i forløbet bedømmes lavt, på nogle punkter bliver dårligere til at skrive essay de to semestre for Saras vedkommende og fire semestre for Lises vedkommende, hvor essaygenren trænes.

For at belyse, hvor meget eleverne hver især træner essaygenren, er det i skemaet angivet, hvornår eleverne skriver deres første essay, hvor mange essay de skriver, og hvor mange de skriver mellem essayene i korpuset. De skribenter, der skriver de lavt-evaluerede essay introduceres typisk lidt senere for genren end de skribenter, der skriver de højt-evaluerede, men de når af den grund ikke nødvendigvis at skrive færre essays i alt, og de når tilmed at skrive et essay mere mellem datamateriale A og B, end de skribenter, der evalueres til 12. Der tegner sig således ikke et billede af, at karakterforskellene skyldes forskelle i, hvor meget eleverne har øvet sig i essaygenren.

## 16.2 Kvantitativ analyse af selv- og læserfremhævelser i elevernes første kronikker

PRONOMENER		46 (12) Phillip	308 (7) Maiken	47 (7) Rasmus	50 (4) William	446 (4) Anker	453 (4) Rikke	452 (00) Niels
1	jeg, mig, min, mit, mine	0	0	0	1	0	5	6
2	vi, os, vores	5	7	16	11	1	4	1
	GS	5	7	16	11	1	4	1
	GT	0	0	0	0	0	0	0
3	man, en, ens, sig, sin, sit, sine, du, dig, din, dit, dine	11	14	0	6	3	3	11
4	du, dig, din, dit, dine, I, jer, jeres	0	0	0	1	0	0	0
Det totale antal ord		1246	729	903	950	462	488	852

Tabel 16.3 Selv- og læserfremhævelser i elevernes første kronikker (datamateriale B)

	Phillip	Maiken	Rasmus	William	Anker	Rikke	Niels
Længdeforskel mellem 3.g kronikker og den første kronik	8%	97%	34%	55%	105%	134%	41%
Antal kronikker 1.g til 3.g	9	6	7	7	7	6	7
Tidspunkt hvor den første kronik afleveres	forår 1.g	efterår 2.g	forår 1.g	forår 1.g	forår 1.g	forår 1.g	Forår 1.g
Antal kronikker mellem datasættene	4	2	3	4	3	3	3
Kronik som genrepræference (hele perioden ↔, i slut. af 3.g →)	↔	-	↔	↔	→	→	→
Eksakte karakterer for kronikafleveringer	10, 7x12, 10	3x7↑, 12, 7, 10	7↓, 2 x7↑, 10, 4, 2x 7,	4↑, 4, 7↓, 4, -, 4, 02	4↑, 12, 7, 10↑, 4, 10, 7	4↓, 02, 02, 4, 02, 4	00, 2x02, 2x00, 2↑, 4

Tabel 16.4 Elevernes erfaringer med kronikgenren fra 1.g til 3.g

I tabel 16.3 præsenteres de første kronikker, som de elever, der er repræsenteret i tabel 14.1 afleverer. Når optællingen af de personlige pronomener i tabel 14.1 og tabel 16.3 sammenlignes, er der kun en enkelt iøjefaldende forskel, nemlig at ingen af eleverne bruger gruppe 2 GT-ressourcer i deres første kronikker. Det kunne tyde på, at etableringen af et tekstoplægsfællesskab og et tekstproducerende fællesskab er noget nogle af eleverne lærer at etablere gennem kronikskrivningsforløbet. Dette vil jeg undersøge nærmere i mine kvalitative analyser.



Tabel 16.4 viser, at elevernes kronikker er længere i datamateriale A end i B. Phillips længder varierer dog kun svagt, Rasmus', Williams og Niels' senere 3.g kronikker er mellem 34% og 55% længere end deres første kronikker, Maikens sene er næsten dobbelt så lang som det første, og Anker og Rikkens endog mere end dobbelt så lange.

Karaktermæssigt ligger Phillip fast på 10-12. Maiken svinger over hele perioden, men i datasæt A og B samlet stiger hun fra 7 til 12. Rasmus falder fra 7<sup>↑</sup> til 4 i karakter mellem datamateriale A og B, men svinger ellers meget. William får 4 for begge kronikker i datamaterialet, men svinger en karakter over og under undervejs i forløbet. Det samme gælder Anker, hans varierer dog mere, mellem 4 og 12. Både Rikke og Niels placeres kontinuerligt i den gruppe, jeg her i afhandlingen definerer som lavt-evalueret: Rikke svinger mellem 02 og 4, Niels mellem 00-4. I korpusset går Rikke fra 4 i foråret af 1.g til 02 i efteråret af 3.g, og Niels går fra 00 til 00 og 02.

Dette betyder for det første, at de elever, der får 4 i 3.g (datamateriale A) svinger meget karaktermæssigt og dermed ikke ser ud til at gennemgå et egentligt udviklingsforløb. For det andet at de, der får 00-02, stort set stagnerer, fra kronikgenren introduceres i 1.g til de sidste kronikker skrives i 3.g, dog med den tilføjelse at karaktererne for de sidste kronikker tyder på en lille progression hos Niels. For det tredje at Phillip udvikler sine genrekompetencer fra sin første til sin anden kronik. For det fjerde at Maiken svinger frem og tilbage mellem middel- og toppræstationer og dermed ikke ud fra karaktererne at dømme på nogen entydig måde bliver bedre til at skrive kronikker gennem forløbet.

Tabel 16.4 viser også, at eleverne får meget mere træning i kronikgenren, end de gør i essaygenren. Dels skriver de alle, på nær én, deres første kronik allerede i 1.g., dels skriver de alle mellem 6-9 kronikker i alt. Hvor der er tre ud af fem, der præfererede essaygenren i tabel 16.2, er der seks ud af syv, der i tabel 16.4 præfererer kronikgenren. Dertil kommer, at de når at øve sig mere på kronikgenren end på essaygenren mellem stilene i de to datamaterialer. Men umiddelbart synes dette altså ikke på nogen entydig vis at påvirke elevernes individuelle progression inden for kronikgenren.

I det følgende vil jeg kort gennemgå de vigtigste kvalitative forskelle mellem henholdsvis essayene og kronikkerne i datamateriale A og B. I afsnit 16.3 og I afsnit 16.4 laver jeg komparative analyser af elevernes brug af selv- og læserfremhævelser i datamateriale A og B. Først analyserer jeg essayene, bagefter kronikkerne. De komparative

analyser er ikke nær så detaljerede som analyserne i kapitel 13 og kapitel 14. Formålet her i kapitel 16 er udelukkende at fremhæve de mest markante måder, hvorpå eleverne udvikler og afvikler genrekompetencer eller stagnerer fra første essay/kronik og frem. Formålet er ikke som i kapitel 13 og kapitel 14 at lave analyser, der bidrager substantielt med genrebeskrivelser. For at komprimere teksten har jeg desuden valgt ikke at bringe så mange eksempler, men i stedet henvise løbende til elevernes essay og kronikker (bilag 3-4).

### **16.3 Sammenligning af elevernes første og senere essay**

De elever, der får 12 i deres sidste essay, konstruerer i deres første essay en afsenderstemme, som på visse punkter minder om den, de etablerer i de sidste essay, men som på andre punkter adskiller sig markant. Ligesom i de senere essay anvender eleverne i datamateriale B gruppe 1-ressourcer til at udpege en subjektiv, tænkende og sansende afsenderstemme, der redegør for sine personlige synspunkter (345:71-72, 77-78, 108:44-45), erfaringer (345:5-9; 106:27-29; 108:22-23) og oplevelser (345:3-4; 106:21-29, 108:109-110).

I afsnit 13.5 så vi, at 12-talseleverne metareflekterede over deres hensigter med deres essay, deres erkendelsesmæssige udvikling og teksternes kvalitet, og at de herved i høj grad aktiverer læseren. Sådanne metarefleksioner er stort set helt fraværende i elevernes første essay. Kun Sigrid metareflekterer enkelte gange over det forhold, at hun gennem essayet udvikler nye erkendelser (108:27, 63-66, 98-104). Ingen af de tre essay afsluttes i øvrigt med kritiske selvrefleksioner, som vi så det hos Sigrid og Phillip i datamateriale A. Tværtimod afslutter både Phillip, Louise og Sigrid deres første essays med konkluderende pointer om, hvordan man bør løse eller forholde sig til en bestemt problemstilling (108:93-94; 106:79-89, 345:70-78). Man må derfor formode, at det metarefleksive og selvkritiske er noget, både Louise og særligt Sigrid og Phillip lærer at inddrage som relevante ressourcer i 2.g og 3.g, mens de øver genren.

En anden vigtig tendens i 12-tals essayene i datamateriale A var, at afsenderen blev legemliggjort, ved at elever beskrev det, der skete i det rum, hvor de befandt sig under skrivningen, i essayet. Dette forekommer ikke en eneste gang i datamateriale B. Der leges heller ikke med fiktive stemmer, parodi, ironi og stilisering i de indledende essay, som vi har set særligt bliver udfoldet i Sigrids og Louises senere essay. Sigrid forsøger i en kort sekvens med to på hinanden efterfølgende udråb, men det er ikke tydeligt ud fra konteksten, hvem afsenderen på disse er (108:43).

En anden markant forskel er, at eleverne ikke med samme tydelighed og brug af gruppe 1- og gruppe 2 GT-pronomener konstruerer en dialog mellem afsenderstemmen og en anden stemme, f.eks. tekstoplæggets, som det er tilfældet i de senere essay. Teksterne etablerer dermed heller ikke dialogiske rum, som de senere essay gør.

Læseren aktiveres her primært vha. spørgsmål, direkte tiltale og direktiver. Sigrid stiller en række åbne spørgsmål, der både formuleres med generiske pronomener (108:12-13; 41-42) og uden (108:63-64, 76-77, 79-80, 88). Hun taler desuden direkte til en læser to gange vha. direktiver (108:66, 85). Også Phillip stiller spørgsmål, men af en mere retorisk karakter end Sigrids. I det ene spørgsmål fremhæver han afsenderstemmen og den implicitte modtager vha. pronomenerne *du og jeg* (106:42-44). I det andet understøtter det retoriske spørgsmål en pointe (106:63-64). Phillip taler desuden i en længere sekvens til læseren, som fremhæves vha. gruppe 4-pronomener (106:69-71). Louise rejser det samme spørgsmål to gange. Dels indledningsvist, hvor spørgsmålet præsenterer en problemstilling og retter sig både til afsenderstemmen selv og den implicitte modtager (345:12-13), dels afslutningsvist, hvor Louise markerer afsenderstemmens personlige svar med gruppe 1-pronomener (345:70-78).

Det generelle fravær af GT-ressourcer har desuden den konsekvens, at eleverne hverken skaber et tekstproducerende – eller et tekstoplægslæsende fællesskab i deres første essay. Sigrid fremhæver dog enkelte steder sine valg som tekstproducent vha. gruppe 1-pronomener (f.eks. 108:10), og Phillip skaber indledningsvist et GT-fællesskab, som inkluderer afsenderstemmen og den implicitte modtager, som går tilbage i verdenshistorien sammen (106:2). Ellers forløber teksterne uden yderligere ekspliciteringer af, hvem der gør noget i teksten.

Konkluderende ser vi altså dels, at eleverne allerede i deres første essay skaber en tydelig afsenderstemme vha. gruppe 1-pronomener. Dette gælder også Phillip, der primært bruger disse ressource til at redegøre for et interview, han har lavet med sin mor (106:21-40). Det rum, der etableres, er semiprivat: Eleverne bruger familiemedlemmer og venner som eksempler og inddrager personlige erfaringer, oplevelser og synspunkter. Til gengæld er der en række af de ressourcer, som anvendes i de senere essay, som ikke aktiveres: Der skabes stort set ikke scenisk fremstilling med stemmer i dialog. Eleverne inddrager ikke observationer og oplevelser fra en 'mens-de-skriver her-og-nu situation'. Eleverne metareflekterer desuden næsten ikke, og de nedjusterer ikke tekstens epistemiske autoritet i

afslutningen. De etablerer også kun i minimalt omfang tekstoplæglæserfællesskaber og tekstproducerende fællesskaber.

De elever, der i datamateriale A får 00-4, bruger sjældent 1. persons pronomener i ental, som jeg har vist i afsnit 13.1. Faktisk er der flere af disse pronomener i Saras første essay end i det senere, men i det første anvendes de dog udelukkende til at fremhæve afsenderstemmens synspunkter (349:4, 33, 42, 46) samt til indledningsvist at præsentere afsenderen som et ungt og uerfarent menneske (349:5-6). Hos Lise anvendes der gruppe 1-pronomener til at fremhæve afsenderens synspunkter (494:6, 24, 68). Begge elever bruger ligesom de elever, der får 10-12 for deres første essay, flere gange spørgsmål til at aktivere den implicitte læser (349:2, 33, 37-39, 40-41; 494:64). Lise henvender sig desuden direkte til den konkrete læser med gode råd om, hvordan livet bør leves (494:72-73). Ud over dette er teksterne monologiske: Afsenderstemmen præsenterer nogle generelle betragtninger over, hvad almindelige mennesker gør og prioriterer. Der gives ingen udfoldende, konkrete eksempler, og der inddrages ikke faktisk viden, citater eller konkrete oplevelser.

Denne modus, hvormed der forklares om, hvordan en social gruppe, der inkluderer afsenderen og modtageren, gør, tænker og synes, dominerer også Sigrids og til dels Phillips første essay. Det er dette, der forklarer, at gruppe 2 GS-pronomener også her er langt mere frekvente end i de senere. I analyserne af de sene essays i afsnit 13.4 kom jeg frem til, at GS-pronomener er genreadækvate, men at de dog helst ikke skal bruges alt for ofte. Denne pointe underbygges af, at både Phillip og Sigrid begge fra de første til de senere essay lærer at anvende færre og færre GS-ressourcer. Louises første essay adskiller sig fra Phillip og Sigrids på dette punkt. Hun anvender meget færre GS-pronomener i det første end i de to senere essays.

I de lavt-evaluerede essay i datamateriale A så vi, at både Sara og Lise indleder med at introducere personlige, komplekse, eksistentielle problemstillinger. Sådanne elementer er ikke med i de første essay, hvilket kunne tyde på, at dette greb tages i brug af dem begge for at forbedre deres essay. Samtidig viser de første essay, at begge piger frem til essayene i slutningen af 3.g tilegner sig genrens krav om at fremhæve afsenderstemmens tankeprocesser (Lise og Sara), personlige holdninger (Lise) og metakommentarer om tekstens formål (Sara) og opbygning (Lise).

De lavt-evaluerede første essay afsluttes, ligesom de højt-evaluerede første essay, med at afsenderstemmen drager konklusioner (349:42-47; 494:68-73).

Den kvalitative analyse giver således et andet billede end den kvantitative. Den kvalitative analyse viser, at pronomener bruges i langt flere forskellige funktioner i de sene essay end i de første; at både de lavt-evaluerede og de højt-evaluerede udvikler deres genrekendskab gennem skriveforløbet, samt at særligt de elever, der får høje karakterer for deres essay, med tiden lærer at afslutte deres essay på genrerrelevante måder. Disse resultater gør det en smule foruroligende, at Sara og Lise falder karaktermæssigt under forløbet. Dette må formodes at skyldes, at lærerens krav stiger, eller at andre forhold end de analyserede trækker ned, men det må ubetvivleligt have en demotiverende effekt for eleverne.

#### **16.4 Sammenligning af elevernes første og senere kronikker**

Overordnet er der stor forskel på, hvordan eleverne strukturerer deres første kronikker. Hvor Phillip, Rasmus og til dels William i høj grad diskuterer kronikkens emne ved at introducere vinkler, synspunkter og eksempler, som ikke er at finde i tekstoplægget til opgaverne, diskuterer Maiken ligesom Anker, Rikke og Niels først og fremmest tekstoplæggene. Der er således tale om en markant forskel mellem de tre repræsenterede gymnasieklasser: Eleverne fra Nordgymnasiet diskuterer alle emnet ved at bruge tekstoplægget som afsæt til at introducere andre synspunkter – Phillip i mere end halvdelen af teksten, Rasmus i ca. halvdelen og William i ca. 1/3. De får henholdsvis 12, 7 og 4. Maiken, som er den eneste repræsentant for Vestgymnasiet, får 7 og holder sig til at redegøre for, sammenligne og meget kort diskutere tekstoplæggene synspunkter. Det samme gælder for eleverne på Citygymnasiet, som alle får en lav karakter: Anker og Rikke får 4, Niels 00.

Disse forskelle afspejler imidlertid en forskel i de opgaver, som eleverne besvarer. I opgaveformuleringen til den første kronikopgave på Vestgymnasiet (stilesæt 10) bliver eleverne specifikt bedt om at levere 'en diskussion af synspunkterne' i de to tekster, der indgår som tekstmateriale til opgaven. I opgaveformuleringen til den første kronikopgave på Citygymnasiet (stilesæt 6) bliver eleverne bedt om 'at diskutere på hvilke måder' HC. Andersens fremtidsvisioner, som fremstilles i tekstoplægget, 'er blevet til virkelighed i dag' (Citygymnasiet stilesæt 6). På Nordgymnasiet (stilesæt 5) bedes eleverne om at 'tage udgangspunkt i' tekstoplægget og 'diskutere sagen ud fra tekstforlægget' (bilag 10). Dvs. at opgaveformuleringerne på City- og Vestgymnasiet ikke så tydeligt som

opgaveformuleringen på Nordgymnasiet fremhæver, at eleverne selv skal bidrage med deres egne synspunkter og argumentation i forhold til de problemstillinger, som tages op i tekstmaterialet, i deres kronikker.

I 3.g-kronikkerne så vi, at der blev etableret et tekstoplæglæserfællesskab vha. gruppe 3GT- og gruppe 2 GT-pronomener både i de lavt- og højt-evaluerede kronikker. Dette sker generelt meget mindre i de samme elevers første kronikker, hvor eleverne, som vi har set i tabel 16.3, slet ikke aktiverer gruppe 2 GT-pronomener. Både Phillip, Maiken og Anker anvender dog alle *man* til i en enkelt sekvens at etablere en tekstoplæglæserposition. Anker fører et generisk fællesskab fra en tekstiagttagelse til en anden i starten af sin kronik (446:13-15). Phillip konstruerer en kritisk læserposition, der angriber tekstoplægsforfatterens konklusion og konkrete udtalelser ved at stille modspørgsmål (46:31-32, 62-63), som dernæst diskuteres ud fra flere forskellige eksempler, som afsenderstemmen præsenterer. Maiken slutter sin kronik med først at lade afsenderstemme fremføre en konklusion, som også er at finde i det ene tekstoplæg, for dernæst at proklamere, at 'man' som læser også kan 'se argumenter for det modsatte' i de to tekstoplægstekster (308:49-50).

Som i 3.g.-kronikkerne ser vi altså også her, at karaktererne synes at afspejle den måde, tekstoplægget bruges på af afsenderstemmen eller et GT-fællesskab: Phillip (12) etablerer en læser, der bruger tekstoplæglæsningen som afsæt for sin egen diskussion, Maiken (7) og Anker (4) etablerer en læser, der er i gang med sin læsning.

Rikke og Niels konstruerer begge vha. gruppe 1-pronomener en tekstoplæglæsende afsenderstemme, der forholder sig kritisk til tekstoplægget. Rikke fremhæver fejl ved H.C. Andersens argumentation (453:14) og forholder sig desuden til, om hans fremtidsvisioner om vores tid er rigtige (453:20-29). Niels konstruerer ligeledes en personlig tekstlæser, som dels 'undrer sig' (452:12, 52-53), dels fortæller, hvordan han ville have oplevet tekstoplægget, hvis han havde levet i 1800-tallet (452:29-30), dels konkluderende opsummerer, at han er skuffet over det, tekstoplægsforfatteren præsterer i teksten (452:55-57). Efter i alle disse sproghandlinger at have brugt gruppe 1-pronomener, runder han af med vha. 'man' at beskrive, hvad 'man mærker gennem hele eventyret' (452:59).

Disse forhold betyder, at eleverne generelt bliver bedre til at etablere en genrerlevant tekstoplæglæserposition fra deres første kronikker til slutningen af 3.g.

Maiken anvender 1.-personspronomen til at positionere sig i forhold til tekstoplægget og bruger dette som afsæt til videre spørgsmål. Både Rikke, Niels, Anker, William og Rasmus anvender i højere grad gruppe 3-pronomen i en GT-funktion i beskrivelser af en generisk læsergruppes tekstmøde i 3.g. Og Phillip etablerer i 3.g-kronikkerne ikke blot en læserposition, men italesætter, hvordan forskellige personer på grund af deres forskellige ståsted vil opfatte tekstoplægssynspunkterne forskelligt.

I forhold til etableringen af et tekstproducerende fællesskab så etableres en sådan af både William og Phillip i deres første kronikker. Phillip kobler læserpositionen til en tekstproducerende position, der associerer videre ud fra tekstoplægget, som allerede påpeget, og ekspliciterer de socio-kognitive handlinger, som foretages i teksten (46:42, 51, 56). Phillip markerer dog ikke det tekstproducerende fællesskab ligeså tydeligt som i de senere kronikker, hvor han i høj grad bruger generiske pronomen til at skabe kohærens ved at fremhæve sammenhænge mellem de argumenter, eksempler og emner, der introduceres.

William etablerer i sin første kronik en tekstproducerende position, som næsten glider sammen med den sociale gruppe af 'danskere' og 'borgere', som ekspliciteres flere gange. William beskriver, hvad 'man' kan spørge om (50:27-28), forklarer hvad 'man kan nævne' som et godt eksempel (50:55), hvad 'man skulle tro' (50:68) og hvad 'man kan kalde' journalister (50:70-71). Ligeledes kritiserer han tekstoplægget ved at påpege, at 'man' generelt skal 'passe utroligt meget på' at sige det, som tekstoplægsforfatteren siger (50:53). William er altså allerede i sin første kronik langt i arbejdet med at etablere et tekstfællesskab, og det kan undre, at han ikke har arbejdet videre med dette frem til sin kronik i datamateriale A.

I forhold til elevernes måder at afslutte på vil jeg her fremhæve tre af eleverne, der alle ekspliciterer det, at de afslutter og konkluderer i deres første kronikker. I afsnit 14.3 så vi, at Rikke og Niels ikke formåede at afslutte på en genreadækvat måde i deres 3.g-kronikker. Niels afslutter en af kronikkerne i datamateriale A med at konkludere, hvordan han helt personligt løser kronikkens problemstilling, i en anden kronik afslutter han midt i gennemgangen af tekstoplægget, og Rikke afslutter sin kronik med at vurdere tekstoplægget. I de første kronikker gør eleverne noget andet. De afslutter begge med eksplicit at fremhæve den afsluttende handling, de foretager:

Afrundingen på det hele må være (...). (452:55)

Så **min** konklusion på dette er at **vi** lever i en helt anden tid en H.C. Andersen romantik. (453:29)

Niels forholder sig fortrinsvist følelsesmæssigt til tekstoplægget i sin afslutning ('skuffet over', 'han får skabt en glædelig stemning, som man mærker igennem hele eventyret'). Afslutningen vidner ligesom resten af kronikken desuden om, at Niels ikke har forstået væsentlige dele af tekstoplæggets indhold og hvilken genre, tekstoplægget tilhører. Rikke konkluderer ikke på kronikkens problemstilling, men vælger at fremhæve fakta i sin konklusion (453:29). I de senere kronikker har begge elever droppet sådanne ekspliciteringer af konklusionshandlingen, men de har ikke af den grund lært at skrive en mere genreadækvat konklusion.

Maiken fremhæver også eksplicit, at hun konkluderer: 'Konklusionen må altså være (...) ' (308:46-48). I sin konklusion gentager hun uden henvisning det ene tekstoplægs konklusion, som hun også har redegjort for tidligere i kronikken (308:17-22). Denne konklusion fremstilles i konklusionsafsnittet, som værende afsenderstemmens. Lige efter, i kronikkens sidste sætning, fremhæves det, at der er andre synspunkter, som gør at 'diskussionen (...) stadig [er] åben' (308:49-50). Opgaveformuleringen, som Maiken besvarer, kræver, at eleverne laver en 'saglig' diskussion, hvor de ikke selv tager stilling. lærerens genreforståelse, som hun også, som jeg har redegjort for i kapitel 2, forandrer efterfølgende, kan være årsag til Maikens spidsfindige afslutning, hvor hun helt bogstaveligt definerer diskussionen som åben. Maiken har fundet en langt mere genreadækvat måde at afslutte på i 3.g, hvor hun fremlægger, hvad et generisk fællesskab bør gøre for at løse kronikkens problemstilling fremadrettet.

Rasmus afsluttende afsnit i 3.g. viser ikke, at der er foregået en egentlig udvikling siden 1.g. I den første kronik anvender han generiske gruppe 2-pronomener til at almengøre konklusionen og afslutter med at konkludere, at det er 'os' som forbrugere, der har muligheden for at afslutte dette 'medieræs' (47:82-85). Han konkluderer ikke på, hvilket 'ansvar medierne bærer i forhold til deres fremstilling af virkeligheden', som han bliver bedt om i opgaveformuleringen.

William afslutter ikke med en stillingtagen, men med at beskrive journalister som frygtløse. Ligesom Rasmus går han dermed skævt af problemformuleringen. William aktiverer i høj grad den implicite læser i sin afslutning, hvor han stiller et spørgsmål, fremlægger et svar og desuden kobler et gruppe 1-pronomen til et gruppe 4-pronomen,



således at afsenderstemmen og den implicitte læser meget eksplicit knyttes til en social gruppe, som adresseres 'os som borger' (50:73).

Anker anvender ingen personlige pronomener med reference til afsenderstemmen eller en implicit modtager i afslutningen på sin første kronik. Her vurderer han tekstoplægsforfatteren. Først roses denne for 'fantasi' og 'forestillingsevne', dernæst bemærkes det, at dennes stil fremstår som 'vilde tanker' i et 'befriende barnligt sind' (446:39-43). Anker konkluderer dermed heller ikke på den problemformulering, som er udstukket i opgaveformuleringen. Anker er den eneste af de tre, hos hvem man kan spore en spinkel udvikling fra 1.g. til 3.g i forhold til anvendelsen af personlige pronomener i afslutningen.

Phillips konklusion i 1.g. mangler noget af den præcision og rækkevidde, som han giver sine konklusioner i 3.g: Hans konklusion anbefaler ikke, hvad der gøres fremadrettet, og dens målsætninger flyttes ikke til andre og bredere felter end det, der diskuteres i kronikken. Alle disse ting kendetegnede 3.g-kronikkernes konklusioner. Der knyttes heller ikke tråde tilbage til indledningen, som der blev gjort i 3.g.-kronikkerne. I 1.g koncentrerer Phillip sig om at kritisere tekstoplægget og at formulere en bedre morale end tekstoplæggets, nemlig at det ikke kun er journalister, men alle, der har et ansvar for at forholde sig realistisk og nuanceret til virkeligheden.

I afsnit 14.6 konkluderede jeg, at afsenderstemmerne i 12-talskronikkerne i 3.g præsenterer problemstillingen og de relevante sociale grupper i indledningen, inden tekstoplægget præsenteres, mens begge dele i de lavt-evaluerede kronikker præsenteres som en del af præsentationen af tekstoplægget. I 4-talsstilene indledte eleverne dog ikke, som i 00-02-talsstilene med at præsentere tekstoplægget, her indledtes i stedet med en kort præsentation af kronikkens emne. I forhold til de første kronikker har 4-tals kronikørerne i 3.g udviklet sig.

I de første kronikker introducerer alle på nær Maiken og Phillip tekstoplægget i kronikkernes første sætning. Maiken vælger at indlede med at formulere to spørgsmål, hvis emner diskuteres i tekstoplæggene, inden hun introducerer det ene af de to tekstoplæg (308:4-5). Phillip vælger at starte bredt med at påpege, at alle har et ansvar for at tematisere journalisters ansvar, som er kronikkens problemstilling. Han præsenterer her ikke konkret viden om historiske forhold eller om skriftlige genrer, som vi så det i 3.g.-kronikkerne. I et efterfølgende afsnit præsenterer han den sag, som tekstoplægget omhandler, uden at referere

til tekstoplægget, der først introduceres i kronikkens tredje afsnit, dvs. ca. 1/3 inde i kronikken.

Mine analyser har samlet vist en række eksempler på, at eleverne udvikler mere genrerrelevante måder at bruge selv- og læserfremhævelser på fra datamateriale B til A. Det gælder generelt for eleverne, at de ikke etablerer en lige så genreækvivalent og relevant tekstoplæglæserposition vha. GT-ressourcer i de første kronikker som i deres 3.g-kronikker. På dette punkt tegner der sig således en positiv udvikling for alle elever. Mine analyser viser endvidere, at de elever, der ender på 12 i datamateriale A både udvikler mere genrerrelevante måder at indlede og afslutte deres kronikker på. Mht. konklusionerne beskriver ingen af dem eksempelvis i de første kronikker, hvad et generisk fællesskab bør gøre fremadrettet, og ingen af dem får skabt en ramme ved at knytte afslutningen eksplicit til indledningen. Mine analyser viser desuden, at også de elever, der i datamateriale A får 4, dvs. William, Anker og Rasmus, udvikler mere genreadækvate måder at indlede på i 3.g i forhold til i deres første kronikker, hvor de allerede i første linje introducerer tekstoplæggene. For Ankers vedkommende sker der også en spinkel progression i måden, der afsluttes på.

Mine analyser har imidlertid også givet indsigt i, at det at tilegne sig en genre, kan være en ganske vanskelig proces, hvis man ikke kender en genres normer. At netop dette er et helt reelt problem for nogle af eleverne, viser mine analyser med stor tydelighed. William synes f.eks. at afvikle genrekompetencer undervejs. I sin første kronik etablerer han et generisk tekstproducerende fællesskab med genreadækvate funktioner uden at gøre noget tilsvarende i 3.g-kronikken. Hos Niels og Rikke er der ikke mange tegn på progression at spore. De udskifter én ikke-genreadækvat måde at afslutte på i deres første kronikker med andre ikke-genreadækvate konklusionstyper i 3.g. De lærer heller ikke undervejs i forløbet mellem de to datamaterialer at honorere kronikkens genrekrav til den diskuterende fremstillingsform. Ligeledes giver kronikkerne i datamateriale A og B ikke indtryk af, at William og Rasmus undervejs opnår større indsigt i, hvad en god afslutning indeholder i kronikgenren.

## Kapitel 17: Lærernes skriftlige feedback

I kapitel 2 har vi set, at de tre lærere, hvis klasser er repræsenteret i datamateriale A og B, underviser i de tre skriftlige genrer på måder, der har en række fællestræk. Ét af de disse er, at det at rette elevernes skriftlige afleveringer og give individuel skriftlig feedback udgør en meget stor del af den samlede undervisning i at producere skriftlige tekster i alle tre klasser.

Overordnet giver de tre lærere feedback på stort set samme måder. For det første giver lærerne fortrinsvis feedback på elevernes færdige produkter. Dvs. at eleverne kun ganske få gange skriver deres tekster om ud fra den feedback, lærerne giver. Selvom gymnasiereformens anvisninger for danskfaget indskærper, at der som del af den løbende evaluering af elevernes skriftlige kompetencer i dansk anvendes portfolioevaluering,<sup>35</sup> anvendes denne formative vejledningsform ikke i nogen af de tre klasser. For det andet følger der for de fleste stilesæts vedkommende en karakter med feedbacken. For det tredje består lærernes feedback både af rettelser i teksten, kommentarer i marginen og en slutkommentar. For det fjerde suppleres den skriftlige feedback som regel af en fælles mundtlig feedback møttet på klassen som helhed. Her gennemgår lærerne nogle generelle fejltyper, repeterer genrerne ud fra det udleverede materiale – som regel ministeriets elevvenlige oversigt (Mose 2009) – og læser desuden nogle gange en af elevernes stile højt til inspiration for de andre i klassen. F.eks. bliver indledningen og afslutningen af Phillips første essay (nr. 106, bilag 7) læst op.

Det forhold, at der synes at være konsensus blandt de tre lærere om, hvordan undervisningen i skriftlighed skal struktureres og praktiseres, og herunder hvordan man som lærer responderer på elevernes skriftlige afleveringer, giver indtryk af, at de tre læreres praksis er udtryk for en norm, som rækker ud over det empiriske materiale indsamlet til denne afhandling. At der i danskfaget er tradition for at prioritere den individuelle feedback, er ikke kun udtryk for en reproducerende praksis og kultur blandt gymnasiets dansklærere, men er også struktureret oppefra gennem den mangeårige tradition for faste landsdækkende

---

<sup>35</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bill5>

normer for elevtid, retterreduktion og censoraflønning ved den skriftlige eksamen, som reguleres ved hjælp af overenskomster og lovgivning.

Den måde, de tre lærere gav feedback på, da jeg fulgte dem i 2008-2011, er muligvis ikke repræsentativ ret meget længere. Der er nemlig en generel forandring i gang, ikke bare hvad angår de skrivepædagogikker og feedback-strategier, der er oppe i tiden, men også strukturelle forandringer, som forbedrer mulighederne for, og til en hvis grad pålægger lærerne at arbejde pædagogisk med skriftlighed på andre måder end hidtil. I den netop vedtagne nye gymnasireform udpeges skriftlig dansk og den løbende vejledende evaluering som særlige prioriteringsområder (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016a:30-32; 2016b:28-30). Det kunne tyde på, at man vil indføre skærpede krav til, at eleverne vejledes mere på skolen. Dette arbejde med at omlægge skriftligheden fra at være hjemmearbejde til at være skolearbejde er allerede skudt i gang på mange af landets gymnasier, fordi den tidligere regering nåede at præsentere deres bud på en ny gymnasireform før folketingsvalget i 2015 og her foreslog, at 50% af elevernes skriftlige arbejde fremadrettet skulle laves på skolerne.

Når disse forslag om omlagt skriftlighed kan søsættes netop nu, hænger det sammen med, at gymnasielærerrollen ligesom folkeskolelærerrollen er under forandring. I overenskomstforhandlingerne i 2013 mellem bl.a. GL og KL blev det vedtaget, at lærerne ikke længere skulle aflønnes ud fra fælles overenskomstbestemte tidsnormer for de forskellige arbejdsopgaver, men i stedet skulle aflønnes for deres faktiske arbejdstid.<sup>36</sup> Det pædagogiske sigte var, at lærerne skulle opholde sig langt mere på gymnasierne og herunder også tilbringe mere tid sammen med eleverne. Dette opgør med den gængse forståelse af lærerstillingen som et job med stor fleksibilitet og rige muligheder for hjemmearbejdsdage er endnu mere tydelig på folkeskoleområdet, hvor overenskomstforhandlingerne i 2014 oven på storkonflikt, lockout og regeringsindgreb endte med, at folkeskolelærerne med den nye lov nr. 409 skulle være på skolen 37 timer om ugen.<sup>37</sup> Dette er dog lempet en smule siden.

I nærværende kapitel koncentrerer jeg mig om at analysere den praksis, som er at finde i min empiri. Det, jeg beskriver, er altså en tradition, som er i opbrud, men

---

<sup>36</sup> [http://www.gl.org/loenogans/overenskomst/OK13-haandbog/Sider/Introduktion\\_til\\_OK13-arbejdstid.aspx](http://www.gl.org/loenogans/overenskomst/OK13-haandbog/Sider/Introduktion_til_OK13-arbejdstid.aspx)

<sup>37</sup> <http://www.dr.dk/nyheder/indland/grafik-faa-overblik-over-laerernes-arbejdstid-foer-og-efter-indgreb>  
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=146561#Bil3>

beskrivelsen er alligevel væsentlig af flere grunde: For det første er beskrivelserne vigtige, fordi de viser, hvor stort et arbejde lærere, der giver slut-feedback, rent faktisk udfører. For det andet skærper de forståelsen af, hvordan de nye reformtiltag samt mine forslag her i afhandlingen afviger fra den hidtidige praksis. Dette perspektiv er vigtigt. Vi ved med Bourdieu, at kapitaler ikke gnidningsfrit veksles, og at vi i kraft af vores strukturerede habitus og som del af et praksisfællesskab med ligesindede ofte stiller os på bagbenene overfor forandringer. Simpelthen fordi vi ikke kan se nytten af disse, og fordi vi ikke kan overskue omstillingsprocessen. Billedligt talt er vi som guldfisken fanget i en ideologisk glasbowle uden at kunne se andet end det vand, vi svømmer i - med mindre vi reflekterer over netop disse forhold.<sup>38</sup> Så selvom feedback-strategierne fornyes oppefra, implementeres vha. lovgivende og vejledende dokumenter, formidles bredt i tidsskrifter som Dansk Noter og udbredes gennem universitetsundervisningen på pædagogikuddannelser og efteruddannelseskurser, vil størsteparten af landets gymnasielærere være vant til at give den form for traditionel feedback, som præsenterer sig i mine data.

I det følgende vil jeg give en detaljeret præsentation af den måde, lærerne giver skriftlig feedback på, ud fra analyser af den feedback lærerne har givet de essay og kronikker, der indgår i datamateriale A og B, og som er vedlagt i bilag 5-8. Da lærernes undervisning og feedback som sagt minder om hinanden på mange måder, vil jeg ikke i mine analyser af deres feedback lægge vægt på at kortlægge deres individuelle særkender, men snarere se dem som en samlet gruppe, der potentielt repræsenterer en større gruppe af landets dansklærere i stx. Mine analyser går således på tværs af klasserne og er rettet mod at beskrive generelle tendenser i korpusset.

### **17.1 Undersøgelsens tilblivelse, spørgsmål og metode**

Analyserne af elevernes kronikker og essay i kapitel 13, 14 og 16 har demonstreret, hvilke mere eller mindre genrerrelevante funktioner eleverne giver selv- og læserfremhævelser. Det bliver derfor oplagt at spørge:

---

<sup>38</sup> Amy Devitt brugte metaforen under en gæsteforelæsning på Københavns Universitet i 2015.

I hvilken grad og hvordan kommenterer lærerne elevernes brug af selv- og læserfremhævelser og mere generelt deres konstruktion af afsender- og modtagerpositioneringer?

Svaret er: Det gør de næsten ikke! Men til gengæld gør de en helt masse andet. Tre indledende observationer er, 1) at lærerne flere steder kommenterer elevernes formidlings- og modtagerbevidsthed, men at de kun sjældent kommenterer de afsenderstemmer, eleverne konstruerer, herunder elevernes brug af selv- og læserfremhævelser. I afsnit 17.2 analyserer jeg alle de steder, lærerne berører emnerne selv- og læserfremhævelser, og modtager- og formidlingsbevidsthed. Den næste indledende observation er, 2) at lærerne udfører en rig variation af handlinger, når de giver feedback, men at de ikke systematiserer eller ekspliciterer disse handlinger i særlig høj grad. Det svinger desuden meget fra elevtekst til elevtekst, hvilke handlinger læreren udfører i feedbacken. Den tredje indledende observation er, 3) at lærerne kommenterer mange forskellige forhold ved teksten, når de giver feedback. I forhold til handlingerne systematiserer og ekspliciterer lærerne i højere grad, hvornår de taler om bestemte emner.

De to sidste observationer gjorde mig nysgerrig efter at kortlægge alt det, lærerne bruger tid på, mens de sidder med elevernes tekster. Rent praktisk har jeg defineret 14 kategorier i alt – fem handlinger og ni emneområder. Disse kategorier giver mulighed for at lave kvantitative analyser, der netop portrætterer lærer-feedbacken som et samlet hele. De fem feedback-handlinger er præsenteret i tabel 17.1.

Kategorier	Handletyper
A	Positive vurderinger
B	Negative vurderinger
C	Forslag til hvad eleven kunne have gjort bedre
D	Forslag til ændret praksis fremadrettet
E	Understregning af elevens fejl i teksten evt. med forslag til rettelser

Tabel 17.1: Feedback-handlinger som udføres af lærerne i den individuelle skriftlige feedback

De fem handlinger er tænkt som teoretiske kategorier, der gensidigt udelukker hinanden, således at ét delement i et samlet udsagn aldrig kan kategoriseres som to forskellige handlinger samtidigt. I mine analyser har jeg de steder, hvor en lærer knytter flere typer af handlinger sammen i én sætning, brudt denne op i flere ytringer. Kategori A og B er defineret i forhold til hinanden, som henholdsvis positive og negative vurderinger. Vurderinger kan bestå af helt ned til et enkelt ord, men indbefatter ofte henvisninger til

underbyggende teksteksempler eller opsummeringer af generelle forhold ved teksten.

Kategori C og D er også tænkt i relation til hinanden. Læreren kan enten give forslag til, hvordan eleven kan forbedre den konkrete tekst, eller læreren kan give forslag til, hvordan eleven ændrer praksis fremadrettet.

Kategori E er medtaget, fordi lærerne rigtig ofte understreger ord eller sætninger i elevernes tekster for at gøre opmærksom på, at der er en fejl i sekvensen. Nogle gange nøjes læreren med at understrege, andre gange skriver læreren, hvad fejlen er, eller hvad eleven bør skrive i stedet. For ikke at blande C og E sammen, har jeg defineret dem sådan, at E udelukkende kan bruges i analyserne af lærernes løbende rettelser i teksterne og ikke i analyserne af slutkommentarerne. Kategori C, derimod, er relevant i analyser af begge typer af rettelser, men forekommer langt hyppigst i slutkommentarerne. Undtagelsen er, når lærerne i marginen forklarer, hvordan eleven generelt skulle have arbejdet med en bestemt fejltype gennem større dele af teksten. Dvs. de eksempler hvor en kommentar i marginen rækker ud over et bestemt tekststed.

De fem typer af handlinger er inddelt efter de formål, de tjener. A og B er begge vurderende handlinger, C og D er vejledende handlinger – og E kan være begge dele. Sammen med karakteren udgør lærernes feedback, der ofte integrerer handlinger af alle fem typer, en kompleks handling, hvor eleverne – i overensstemmelse med den nuværende gymnasiereforms reglementer for evaluering – oplyses om sit standpunkt, om sine faglige styrker, svagheder og fremskridt, og om sine muligheder for videreudvikling af faglig viden og arbejdsmetoder (2006b:359). Den feedback, lærerne giver, er summativ. Dvs. den retter sig mod produktet, snarere end mod eleverne arbejdsproces (Miller 2006:383). Sidstnævnte berøres dog af og til. Dels giver lærerne ved ganske få afleveringer eleverne feedback på et første udkast, som eleverne efterfølgende retter og genafleverer. Dels giver eleverne, særligt på Vestgymnasiet, hinanden feedback på deres 1. udkast. Dels kommenterer lærerne i den feedback, som jeg analyserer i nærværende kapitel, af og til om eleverne har arbejdet grundigt nok med teksten. Sådanne kommentarer om elevernes arbejdsproces er medtaget i tabel 17.2 som det niende emne, lærerne kan evaluere, nemlig elevernes arbejdsindsats.

De ni emner, som jeg har afgrænset i forhold til hinanden ud fra lærernes respons, og som udgør en udtømmende liste over de aspekter, som lærerne berører i deres feedback, tager udgangspunkt i de emnekategorier, lærerne selv anvender i deres respons.

Nogle af dem figurerer som overordnede strukturerende nøgleord i lærernes hjemmelavede feedback-skemaer, andre bruges hyppigt i marginen eller i lærernes slutkommentarer.

Lærerne bruger i varierende grad færdige skemaer til at strukturere deres afsluttede kommentarer i den individuelle feedback. Disse skemaer er typisk bygget op omkring de tre pinde, som udstikkes i ministeriets læreplan, og som er gennemgået i afsnit 3.1, dvs. 1) skriftlig fremstilling, 2) at besvare den stillede opgave, 3) relevant anvendelse af danskfaglig viden og metode (Undervisningsministeriet 2013:64). Dette gælder for feedbacken til alle essay (datamateriale A og B) og de sene kronikker (datamateriale A) på Nordgymnasiet og de sene essay og kronikker (datamateriale A) på Vestgymnasiet.

Kategori	Emne
1	Afsenderstemmer, afsender- og modtagerpositioneringer, modtagerbevidsthed
2	Genre, struktur og fremstillingsformer
3	Elevers forståelse/besvarelse af opgaveformuleringen, deres evne til at fastholde fokus og kvaliteten af besvarelsen samlet set
4	Indledning og afslutning
5	Inddragelse, fremlæggelse og forståelse af tekstmaterialet
6	Emnebehandling, sagsfremstilling, faglighed, tekstlængde og inddragelse af viden og eksempler, der ikke stammer fra tekstmaterialet
7	Sproglig stil, syntaks og tekstlingvistik (kohærens og kohæsion) og syntaks
8	Tegnsætning, ordvalg, stavning, bøjningsformer, faste udtryk, overflødige ord mm.
9	Arbejdsindsats

Tabel 17.2: Emner som lærerne kommenterer i den individuelle skriftlige feedback

Tabel 17.2 viser, hvordan jeg har systematiseret lærernes feedback. Mine emnekategorier afspejler modsat de fem handlingstyper i meget vidt omfang de kategorier, som lærerne selv bringer i spil i deres rettelser. Dette gælder dog ikke kategori 1, der afspejler min særlige interesse for forholdet mellem stemme og genre i denne afhandling. Kategori 1 samler således de eksempler, som analyseres kvalitativt i afsnit 17.2.

I mine kvantitative analyser i afsnit 17.3 vælger jeg som et supplement at reducere de ni kategorier til fire. Dels fordi færre kategorier giver et klarere kvantitativt resultat. Dels fordi nogle af emnekategorier, som jeg indledningsvist induktivt har systematiseret ud fra mine data, med fordel kan underordnes hinanden. Kategori 2 dækker f.eks. alle andre kommentarer til teksternes struktur end dem, der tematiserer indledning og afslutning. Indledninger og afslutninger behandles særskilt som kategori 4. Opdelingen mellem de to kategorier synes logisk ud fra datamaterialet, hvor lærerne giver mange



kommentarer specifikt til teksternes indledninger og afslutninger, og ud fra analyserne i kapitel 3, der viser, at netop genretypiske indledninger og afslutninger gives en særlig plads i ministeriets genredefinitioner, men i en genreoptik giver det mere mening at samle kategori 1, 2 og 4, der alle omhandler situationsbevidsthed. Ligeledes kan kategori 3, 5 og 6 samles, da de alle omhandler elevernes opgavebevidsthed, og kategori 7 og 8, da de begge omhandler sproglige bevidsthed.

Kategori	Emne
124	Situationsbevidsthed: Formidling, afsenderstemmer og/eller afsender- og modtagerpositioneringer, genre, struktur (herunder indledning/afslutning) og fremstillingsformer
356	Opgavebevidsthed: Besvarelse af opgaveformuleringen, fokus, inddragelse/fremlæggelse/forståelse af tekstmateriale, emnebehandling, sagsfremstilling, faglighed, inddragelse af viden og eksempler, der ikke stammer fra tekstmaterialet, tekstlængde og opgavens samlede kvalitet
78	Sproglig bevidsthed: Sprog, tekstlingvistik, grammatik, stavning, ordvalg og tegnsætning
9	Arbejdsindsats

Tabel 17.3 Overordnet inddeling af de emner, som lærerne kommenterer i deres individuelle skriftlige feedback

Gevinsten ved teoretisk at adskille de fem feedback-handlinger og de først ni, siden fire, feedback-emner er, at de tilsammen danner et netværk på i alt 45 teoretisk definerbare kategorier, som kan bruges i en systematisk, kvantitativ optælling af, hvad lærerne foretager sig, når de giver feedback. Optællingen er registreret i bilag A1 (kolonne T-BL) vha. koderne A1, A2, (...), B1 osv., således at tallene refererer til emnerne, og bogstaverne til handlingerne.

Kodningerne stræber efter et udtømmende indblik i det store arbejde, lærerne udfører i feedbacken til hver enkelt elevtekst. Dvs. at jeg f.eks. har dobbeltkodet feedback, der bringes med stort set samme ordlyd både i marginen og i slutkommentaren i feedbacken til en enkelt stil. Det vil også sige, at jeg har været meget opmærksom på, at lærerne i en enkelt sætning nogle gange når at udføre flere forskellige handlinger og berøre flere forskellige emner. Dvs. at en kommentar til et emne (f.eks. en indledning) noteres som to emne-repræsentationer og to handlinger, hvis læreren først behandler emnet vha. en negativ evaluering og dernæst kobler til en instruktion i, hvordan eleven kunne have indledt på en

mere hensigtsmæssig måde. Det er således forekomsten af de i alt 45 kategorier, der er talt op.

Resultaterne af min kvantitative analyse fremlægges i afsnit 17.3 og afsnit 17.4. I analyserne sammenligner jeg lærernes feedback ud fra de to parametre, som er gengivet i figur 12.1. Dvs. at jeg undersøger, om der er forskel på, hvilke handlinger lærerne udfører, og hvilke emner de behandler, når de retter kronikker vs. essay, og når de retter højt-evaluerede vs. lavt-evaluerede besvarelser.

Disse sammenligninger baseres på frekvensberegninger. I datamateriale A og B indgår der samlet 15 essay og 17 kronikker. Essayene er gennemsnitligt på 1326 ord og kronikkerne på 1075. Essayene er derfor samlet set væsentlig længere end kronikkerne, også selvom der er færre essay end kronikker. Det giver derfor to forskellige resultater om en frekvensberegning af lærernes handlinger og emnebehandlinger baseres på antallet af ord eller på antallet af afleveringer. I frekvensberegningerne af elevernes brug af selv- og læserfremhævelser i kapitel 13 og kapitel 14 valgte jeg at udregne frekvensen pr. 1.000 ord. I afsnit 7.3 og afsnit 7.4 beregnes tværtimod den gennemsnitlige frekvens pr. aflevering. Lærernes feedback betragtes her som én samlet ytring, der responderer på elevens samlede ytring i form af en kronik eller et essay. Om denne elevtekst er kort eller lang, skønner jeg ikke hænger sammen med antallet af handlinger og emnebehandlinger i lærerens respons. Dog måske med undtagelse af handling E, som nogle gange udføres konsekvent hele vejen gennem elevteksten ved kommafejl mm. Det forekommer imidlertid også ofte, at læreren kun udfører handling E på den første side og derudfra kommenterer de overordnede problemer.

## **17.2 Feedback på afsenderstemmer og modtagerpositioneringer**

Overordnet bruges termene *afsenderstemme* og *stemmemarkør* ikke noget sted i feedbacken til stilene i datamateriale A og B. Det samme gælder termene *selv-* og *læserfremhævelse*. Der er således ikke noget, der tyder på, at lærerne systematisk forholder sig til elevernes måder at konstruere genreækvivalente afsenderstemmer på, når de bedømmer deres skriftlige produkter. Alligevel er der feedback, som indirekte kommenterer på forhold, som jeg har beskrevet i mine analyser i kapitel 13, 14 og 16, og som derfor skal fremhæves. Først gennemgår jeg steder, hvor lærerne understreger selv- og læserfremhævelser i

## Feedback på selv- og læserfremhævelser i kronikker og essay

deres historie, og derfor tag de til Europa. H.C. Andersen giver et godt indblik i, hvordan tiden vil forandre sig, og hvis jeg havde levet i 1800 tallet, ville jeg tro på hans forudsigelser.

vægtede følelserne frem for fornuften under Romantikken. Jeg vil dog sige, at det havde undret mig meget, hvis H.C. Andersen havde skrevet et negativt digt. Det havde været atypisk for romantikken.

Afrundingen på det hele må være, at jeg er skuffet over, at H.C. Andersen ikke nævner noget om de nye årtusinders lyrik, da han var lyriker og ikke videnskabsmand med specialiseret viden.

Andersen hævder, at man kan se hele Europa på otte dage. Der synes jeg hans argumenter om hvor dejligt Europa er, halter en smule. For hvis Europa er så stort og smukt så kan det da ikke opleves på kun otte dage. Det lyder mindre positivt. Han nævner også Tyskland er det bedste ved Europa det der har været rejser til Amerika for at opsøge "Den Amerikanske drøm" end der er amerikanere der emigrerer til Europa. For det første er deres grunde for at komme til Europa er langt mere materialiserede end jeg regner med H.C. Andersen havde forstillet sig. De kommer for at shoppe og de ting de er interesseret i at opleve er ikke vores monumenter. Berlin er kendt som en af de største storbyer. Danmark er et sted for de rige. Jeg

<sup>39</sup> I resten af kapitlet refereres der til de to datasæt vha.  $A$  og  $B$

forklare endnu en rettelse i nr. 452, hvor læreren understreger og sætter en parentes rundt om elevens personlige vurdering, 'hvilket lykkes rigtig godt', i den følgende sekvens uden yderligere kommentarer:

for, at man skal tag til Europa. Fokus på følelser frem for fornuften er noget som kendetegner denne tids litteratur. H.C. Andersen (prøver at) vække folks følelser for Europa (hvilket lykkes rigtig godt). Følelserne er højspændte, og man kan ikke lade være med at blive fanget af dem.

Hvis man ser romantik...

I essay nr. 389 (A) slår læreren ned på den måde, der anvendes personlige pronomener i flertal i to sekvenser. I den første sekvens skifter Sara fra at beskrive unge i tredjeperson til vha. et første persons pronomen at indskrive sig selv som del af gruppen. Problemerne ved denne positioneringsforskydelse uddybes ikke ud over anmærkningerne i klippet:

Dette bringer os videre til de unges kærlighedsliv. Da unge definere sig ud fra vores forbrug, ser de derfor ofte mennesker som noget der kan forbruges. Dette kan være venner ligesom kærester. Når man ikke længere får noget ud af et forhold...

Det andet sted, læreren slår ned, er i essayets sidste linje. Her tilføjer hun et drillende spørgsmål i marginen uden yderligere uddybning:

man vel sige, at det ikke kun er de unge, der er unge længere. [Vi kan derfor sige, at vi alle er op på de gamle?]

Min analyse viser, at lærerne kun i meget ringe grad i deres feedback viser, at de er bevidste om, at selv- og læserfremhævelser er en vigtig ressource at anvende genreadækvat, når man skal konstruere et godt essay eller en god kronik. Denne konklusion understøttes af, at lærerne i meget ringe omfang, og kun i de lavt-evaluerede kronikker og essay, giver elevernes selv- og læserfremhævelser tydelig opmærksomhed, og af at de her kun fremhæver fejl uden at forklare, hvorfor der er tale om fejl, og uden at give råd om, hvordan eleverne skal ændre deres praksis fremadrettet.

#### Feedback på afsender- og modtagerbevidsthed i de lavt-evaluerede kronikker og essay

Analyserne i kapitel 13 har vist, at der er meget stor forskel på, hvilken relation der etableres mellem en afsenderstemme og en implicit modtager i de højt- og lavt-vurderede essay. Den

måde, eleverne bruger selv- og læserfremhævelser på, er, sammen med andre indikatorer, med til at vise, hvordan eleven forstår den situation og genre, som de skriver i. Analyserne i kapitel 13 indikerer, at eleverne har brug for at få vejledning i, hvordan de kan etablere en mere genreadækvat kommunikationssituation. I hvilken grad, hvordan og hvornår lærerne bringer netop dette emne i spil i deres feedback, undersøges derfor her.

I den afsluttende feedback på essay nr. 539 (A) roses Lise i en sekvens først for sin modtagerbevidsthed, uden at det uddybes, hvad rosen mere specifikt retter sig imod. Dernæst fremhæves et par konkrete steder i essayet, hvor eleven ikke er modtagerbevidst – dette er steder, hvor eleven konstaterer:

nettet.

Heldigvis får du koblet venner og (sam)tale sammen, men som du også selv er klar over, går der rigeligt lang tid før det sker. Det er en pædagogisk strategi, men til gengæld er du modtagerbevidst! Det er du dog ikke hele vejen, nemlig der hvor du blot konstaterer at det forholder sig sådan og sådan – se fx 2)

For kunne også godt gøre mig en bedre

Læreren har markeret følgende tekststeder som eksempler, samt knyttet en yderligere kommentar til dem, nederst side 2, hvor hun påpeger, at konstateringer bør uddybes med en forklaring:

... og den kommunikation der sker i netværket, det er det bare som lidt tidsudfyldning her og der. Smalltalk er jo egentligt fint nok i nogle situationer, det er jo meget hyggeligt at møde sin gamle skolekammerat på Strøget og lige standse op og få en snak, men hvis det er det eneste, vi kan finde ud af så er det skidt. Den voldsomme brug af smalltalk fører til ensomhed, overdrivelse fremmer jo forståelse.

De kommunikationsformer der findes i nettet er stærkt præget af internettet. I det er det som den

MA's forklaring

2) det kræver en forklaring/betydning.

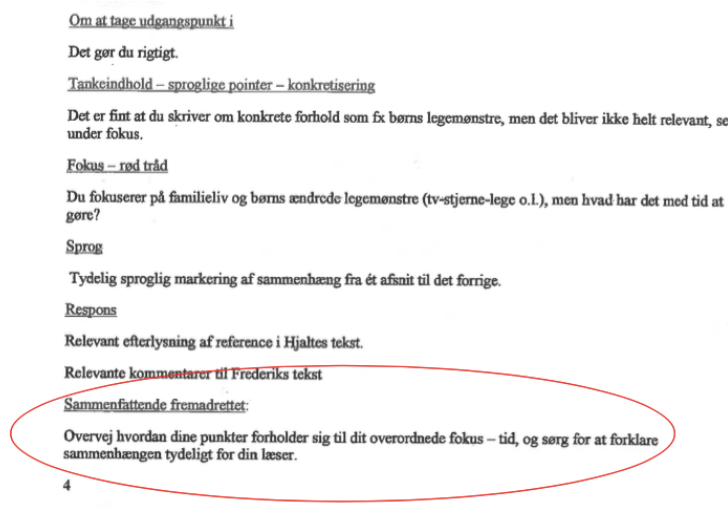
Stil nr. 539  
Lise, Citygymnasiet, stillesæt nr.16, essay, karakter: 02-4

kommunikation gør det måske bare svære virkeligt at kommunikere. Den nye generation bliver dygtig til at være gode overflade venner, der nemt kan begå sig i selskaber, hvor de ingen kender, men når tidspunkter kommer, hvor man har brug for lidt ekstra for at få betydning i andre menneskers liv, så bliver arbejdet for stort.

Med mobilen kan Peter på 8 år ringe til sin mor, og fortælle, at han efter skole tager med Lasse

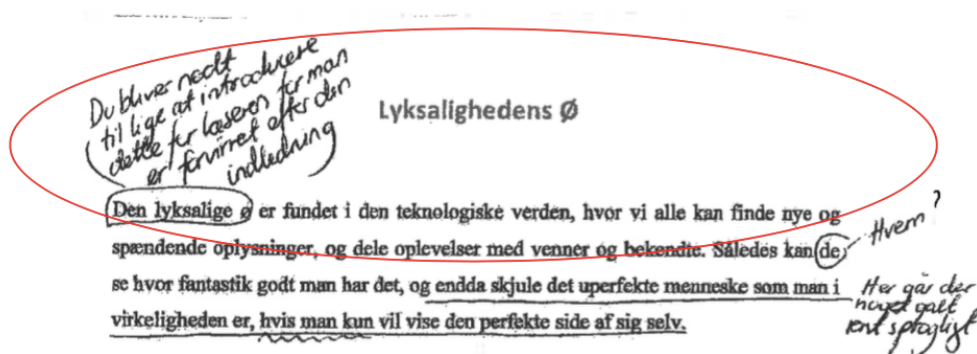
Modtagerbevidsthed knyttes altså her til det at bruge bestemte sproghandlinger, der angives som 'forklaring/uddybning'. At dømme ud fra elevens tekst er det, som læreren efterspørger, en elaboreret argumentation for, hvorfor de årsagssammenhænge mellem brugen af smalltalk og ensomhed/manglen på tætte relationer, som eleven beskriver, er gyldige. Netop dette, at eleven ikke får overbevist sin modtager, fordi hun mangler at indføre denne i sine ræsonnementer og argumentationskæder, expliciteres ikke tydeligt i feedbacken.

I feedbacken på Saras essay nr. 349 (B) fremhæves vigtigheden af det formidlingsmæssige og læserrettede i en kommentar om at holde fokus og forklare sammenhængen mellem tekstens dele:



Det er tankevækkende at disse er de to eneste eksempler, hvor lærerne kommenterer modtagerbevidsthed i datamaterialets lavt-evaluerede essay.

For kronikkerne forholder det sig anderledes. Her kommenterer læreren både i Rasmus' kronik nr. 187 (A) og i Williams kronik nr. 190 (A) de træk, jeg i afsnit 14.4 beskrev som disse elevers mangel på etablering af et genreadækvat tekstoplæglæserfællesskab og et tekstproducerende fællesskab. I nr. 187 giver læreren i marginen forslag til forbedringer i indledningen, som begrundes ud fra læserens behov:

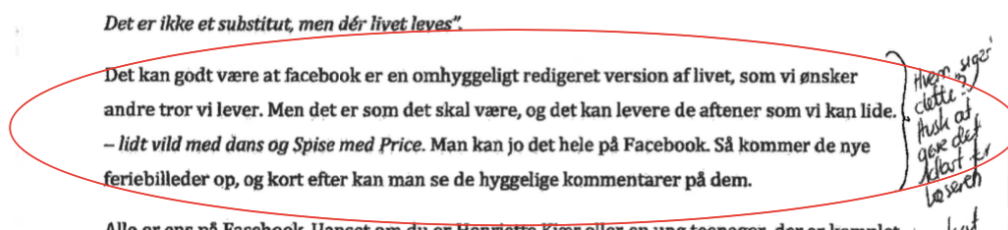


Læreren har sat ring om kronikkens første ord 'Den lyksagelige Ø', som er en omskrivning af kronikkens opgavebundne titel, *Lyksalighedens Ø*. I kommentaren adresserer hun det, som jeg i afsnit 3.6 har redegjort for, også er det formål, som i de forskellige ministrielle dokumenter om de tre eksamensgenrer fremhæves som målet med at skærpe elevernes modtagerbevidsthed, nemlig at eleverne ikke må skrive indforstået, herunder særligt om tekstforlægget. Læreren gentager sit forslag i slutkommentaren:

<b>Den skriftlige fremstilling:</b> Klart og velformuleret sprog. Sproglig korrekthed – grammatik, kommatering, stavefejl, tekstlingvistik (kohesion og kohærens). Struktur og fokus (den røde tråd overholdes). Fængende indledning og en afslutning der har en tydelig sammenhæng med indledningen. Sammenhængen mellem afsnittene gøres tydelig. Genremæssige træk er overholdt (se 'oversigt over prøvegenreme i skriftlig dansk'). Der skrives fra 'den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand' til 'den litterært og almentkulturelt interesserede læser' (der ikke forventes at kende tekstforlægget).	En del sproglige problemer og jeg er i tvivl om du har fået gennemlæst stilen inden du afleverede den, for der er mange dumme fejl, som jeg tror du selv ville kunne se, hvis du læste den igennem stille og roligt inden du afleverede. Der er også tendenser til talesprog nogle steder. Indledningen virker mest af alt forvirrende og det er vigtigt at du først får sat læseren ind i problemstillingen inden du begynder på at tale om 'lyksalighedens ø'. Afslutningen ser lidt 'hastig ud' – den er i hvert fald ikke så gennearbejdet som jeg kunne ønske.
--	---

Det, læreren implicit anmoder om, er dermed, at Rasmus indledningsvist indsætter en afsenderstemme, som introducerer kronikkens problemstilling uafhængigt af tekstoplægget.

I Williams kronik nr. 190 (A) fremhæver læreren en passage i kronikken, hvor William redegør for forhold ved Facebook. Det han gør, og det ved man, hvis man som læreren sidder med tekstoplægget til opgaven foran sig, er at parafrasere en passage fra tekstoplægget uden de store omskrivninger. Læreren skriver:





Det, læreren her implicerer, er, at William skal adskille sin afsenderstemme, her i rollen som tekstoplæglæser, fra tekstoplægsforfatterens stemme.

Den sidste kronik, hvor en lærer i slutkommentaren kommenterer på en elevs modtagerbevidsthed, er i Ankers kronik nr. 446 (B). Her retter kommentaren sig mod elevens manglende inddeling af teksten i kortere afsnit og dettes negative betydning for læseoplevelsen:

*• Du formulerer dig godt, men overdriv ikke de lange passager - vær læsevenlig.*  
*• I stedet for at begynde med en vurdering anbefaler jeg at du begynder med en redigørelse og derefter diskuterer og perspektiverer. Hermed understreges også en faglig skolegennemgang.*  
47

Eksemplerne – og manglen på samme – viser, at lærerne kun i fem af i de i alt 17 lavt-evaluerede kronikker og essay i datamateriale A og B kommenterer på elevernes modtagerbevidsthed, samt at disse kommentarer kun indirekte tematiserer elevernes konstruktion af afsenderstemmer.

### Feedback på afsender- og modtagerbevidsthed i de højt-evaluerede kronikker og essay

Som sagt understreger lærerne ikke selv- og læserfremhævelser i de højt-evaluerede essay. Til gengæld placerer de rosende kommentarer ved flere af de tekststeder, hvor jeg i mine analyser i kapitel 13 har fremhævet, at eleverne bruger selv- og læserfremhævelser på genreadækvate måder. Dog uden at de ekspliciterer, at det netop er brugen af disse ressourcer, de roser.

I essayene er en af de stemmerelaterede forhold, som lærerne oftest kommenterer, elevernes metarefleksioner. Disse fremhæves i marginen med komplimenterende vurderinger, som i Sigrids essay nr. 108 (B):

*• Men når jeg nu har brugt benævnelsen vi, hvad mener jeg så egentlig? Hvem er vi? Er vi enhver dansker? Jeg har lagt vi - enhver dansker - i samme kategori.*  
*• Hvilken rolle spiller de så? Er de, dem vi ikke vil være?*  
*• Tænk engang, her spiller sproget den rolle at afvære hvem der er de "gode" og de "onnde" Leo har*  
Plot



Jeg fortolker lærerens positive vurdering som en vurdering af elevens metarefleksion vha. bl.a. selvfremhævelsen *jeg*. Dette fremhæves dog ikke tydeligt i slutkommentarerne, hvor læreren refererer til den tidligere fremhævede sekvens med følgende vurdering:

<b>Emnebehandlingen:</b> Udtømmende besvarelse. Overholder opgaveformuleringens grænser (svarer man på opgaveformuleringen?) Tekstforlægget inddrages med den vægt som genre lægger op til (mægt tekstbundet i den litterære artikel, redegørende niveau i kronikken og der tages afsæt i teksten i essay. Anvend linjetal ved citering i den litterære artikel og udelad det i kronikken og i essayet).	Flot inddragelse af eksterne kilder og relevant brug af eksempelmateriale. Fint personligt eksempel med radioprogrammet – man kan som læser næsten selv fornemme radiotonen. Tekstforlægget inddrages passende og med relevans.
<b>Anvendelsen af danskfaglig viden:</b> Relevant brug af danskfaglige begreber: analyse (tekstmæssig/sproglig), redegørelse og diskussion (retorik/argumentation) og aftegning/undersøgelse. Iagttagelserne anvendes videre i en samlet fortolkning/perspektivering/konklusion/refleksion over teksten/emnet/begrebet.	Flotte metaovervejelser omkring betegnelserne 'vi' og 'de'.

**Samlet bedømmelse:** En flot opgave der vidner om et højt refleksionsniveau og en stor spændvidde omkring sprogfilosofien.

Karakter: 12

I et andet af Sigrids essay, nr. 198, indsætter læreren også en positiv vurdering i marginen ud for en metarefleksion; denne over tekstens kommunikationssituation og mulige effekt:

*først mening og får først betydning så snart den møder sin læser og når "ud" med sit budskab.*

Først og fremmest belyser dette citat det sørgelige faktum, at denne tekst ikke bliver til andet end

Stil nr. 198  
 Med rettelser  
 Sigrid, Nordgymnasiet, stilesæt nr.20, essay, karakter 12

en kommunikation mellem lærer og elev med det formål at vise læreren, at man kan analysere, reflektere og formulere sig. Dernæst kan citatet paralleliseres med mediernes overlevelse – for medierne er jo intet hvis ikke der er et publikum. Hvis en nyhedsudsendelse gemmes væk i et hjørne vil medierne dø. Det er måske lidt groft sagt, men medierne lever jo netop kun i mødet mellem os

Kommentar [4]: ☺

I essayet reflekteres der flere steder over det *os*, som udpeges i den opgavebundne titel, *Medierne og os*. I lærerens slutkommentar fremhæves det som en kvalitet ved disse refleksioner, at de er personlige og læserinvolverende:

<p><b>Den skriftlige fremstilling:</b>  Klart og velformuleret sprog.  Sproglig korrekthed – grammatik, Kommatering, stavfejl, tekstlingvistik (kohesion og kohærens).  Struktur og fokus (den røde tråd overholdes).  Fængende indledning og en afslutning der har en tydelig sammenhæng med indledningen.  Sammenhængen mellem afsnittene gøres tydelig.  Gennemsnitslige træk er overholdt (se 'oversigt over prøvegenrerne i skriftlig dansk').  Der skrives fra 'den danskfagligt vejfunderede og alment orienterede eksaminand' til 'den litterært og almentkulturelt interesserede læser' (der ikke forventes at kende tekstforlægget).</p>	<p>Fint sprogligt niveau med få fejl.  God struktur igennem opgaven og du holder fast i fokus  Indledningen vækker læserens interesse og du kobler indledning og afslutning og formår stadig at skrive mod åbenhed – godt!</p>
<p><b>Emnebehandlingen:</b>  Udtømmende besvarelse.  Overholder opgaveformuleringens grænser (svarer man på opgaveformuleringen?)  Tekstforlægget inddrages med den vægt som genren lægger op til (meget tekstbundet i den litterære artikel, redegørende niveau i kronikken og der tages afsæt i teksten i essay. Anvend linjetal ved citering i den litterære artikel og udelad det i kronikken og i essayet).</p>	<p>God besvarelse med en lang række interessante vinkler på emnet og <del>refleksioner til videre overvejelse hos læseren</del>. Den bliver meget personlig (også for læseren) af din diskussion af dette 'os'.  Fin inddragelse af tekstforlægget – husk blot på at du ikke kommer til at diskutere med teksten; det skal i essyet bruges som udgangspunkt for en refleksion.</p>
<p><b>Anvendelsen af danskfaglig viden:</b>  Relevant brug af danskfaglige begreber: analyse (tekstmæssig/sproglig), redegørelse og diskussion (retorik/argumentation) og afvejning/undersøgelse. Iagttagelse af tekstens stil og i en passende over teksten/emnet/begrebet.</p>	<p>Fin afvejning af området, og en velovervejet videre refleksion</p>
<p><b>Samlet bedømmelse:</b> God opgave med et fint og sikkert sprogbrug og en lang række gode iagttagelser. Som du ved har jeg ikke nogen 'favorit-genre' til dig, men vil blot anbefale dig at vælge den opgave der tiltaler dig mest til en evt. eksamen ☺</p>	

Karakter: 12

I slutkommentaren til nr.108 roses det også, at essayet er personligt. Her fremhæves essayets personlige sproglige stil og brugen af et personligt eksempel, hvor det underforstås, at konstruktionen af fiktive stemmer gør teksten særligt nærværende for læseren:

<p>Sproglig korrekthed – grammatik, Kommatering, stavfejl, tekstlingvistik (kohesion og kohærens).  Struktur og fokus (den røde tråd overholdes).  Fængende indledning og en afslutning der har en tydelig sammenhæng med indledningen.  Sammenhængen mellem afsnittene gøres tydelig.  Gennemsnitslige krav er overholdt (se 'oversigt over prøvegenrerne i skriftlig dansk').  Der skrives fra 'den danskfagligt vejfunderede og alment orienterede eksaminand' til 'den litterært og almentkulturelt interesserede læser' (der ikke forventes at kende tekstforlægget).</p>	<p>Flot afslutning der kobler til indledningen og samtidig leder læseren videre på refleksionens sti.  Sprogligt overskud og en fin personlig stil.  Sammenhængen mellem afsnittene er tydelig og rytmen i sproget er god (til trods for småfejl).</p>
<p><b>Emnebehandlingen:</b>  Udtømmende besvarelse.  Overholder opgaveformuleringens grænser (svarer man på opgaveformuleringen?)  Tekstforlægget inddrages med den vægt som genren lægger op til (meget tekstbundet i den litterære artikel, redegørende niveau i kronikken og der tages afsæt i teksten i essay. Anvend linjetal ved citering i den litterære artikel og udelad det i kronikken og i essayet).</p>	<p>Flot inddragelse af eksterne kilder og relevant brug af eksempel materiale.  Fint personligt eksempel med radioprogrammet – man kan som læser næsten selv fornemme radiotonen.  Tekstforlægget inddrages passende og med relevans.</p>

Louises essay nr.385 (A) roses på lignende vis for at være frisk og levende samt for at koble det personlige og det sagligt abstrakte:

#### Opgavegenren

Herlig læsning. Du kommer med væsentlige synspunkter om emnet og fremfører dem veloplagt og overbevisende.

Et forbehold: Efter din fejende nedskydning af de voksnes bekymring sidder jeg tilbage med et punkt, hvor regnskabet stadig ikke er gjort op. Din indledende bemærkning om danske unges druk kræver en kommentar, evt. i slutningen af dit essay. Er den verdensrekord blot et forbigående udslag af ungdommens udfoldelsesbehov, eller giver den grund til bekymring?

#### Fremstilling

Frisk og levende og meget konkret. Du har efterhånden demonstreret at du både mestrer den sagligt abstrakte og den mere konkrete og personlige stil.

#### Sprog

Det er en balancegang at skrive sprudlende uden at det virker for friskfyragtigt. Vær opmærksom på at undgå det overlæssede og klichéer, men denne tekst er glimrende.

Nogle steder kunne du med fordel luge ud i dobbeltformuleringer (fx s., 2. Afsnit)

12

Alt i alt er der altså en tendens til, at eleverne roses for at være personlige i 12-talsessayene, uden at lærerne kommenterer, hvad det er, der gør, at elevernes måde at inddrage personlige erfaringer og overvejelser er netop genrerelevant. Lærerne bruger ikke ordet *personlig* i feedbacken til de essay, som får en lav karakter.

Lærerne giver også de højt-evaluerede essays indledninger og afslutninger rosende vurderinger med på vejen. I feedbacken til nr. 178 kommenterer læreren indledningen i marginen:

#### Tale og samtale

Sms'er tikker ind. Facebook bobler. Lectio stresser. Mails læses. Telefoner kimer. Sms'er tikker.

Facebook. Stresser. Mails. Kimer. Tikker. Stress. Kimer. Larm. Kontakt.

Stilhed.

Jeg taler rigtig meget.

Jeg taler om mig selv. Jeg fører samtaler med andre.

Taler du rigtig meget?

For Morten Albæk er det at tale og det at føre en samtale af forskellig betydning. I et uddrag af

*Nedslag* (tekst 3) skriver Albæk således: "Kort og godt handler det det – for den, der taler frem for

**Kommentar [1]:** Fin og meget lyrisk betonet indledning. Det fungerer godt synes jeg, og samtidig giver det en god sanselig fornemmelse.

Kommentaren angår ikke mod de stemmespecifikke kvaliteter, som jeg har beskrevet her i afhandlingen, f.eks. beskrivelse af den her-og-nu situation, hvor skrivningen foregår, og det at henvende sig direkte til læseren og skabe dialog vha. læserfremhævelser som *du*, selvom disse anvendes i sekvensen. Hun adresserer i stedet, at Sigrid anvender lyriske virkemidler ved med korte sætninger og endda i en kort sekvens at opsætte teksten som en strofe og lege med sprogets rytme og temporalitet. Dette forhold gælder også lærerens kommentarer til

270

Sigrids øvrige essayindledninger. Læreren roser dem for: 1) at læserens interesse vækkes, 2) godt (lyrisk) sprogbrug, 3) tydeligt fokus, 4) at skabe et afsæt for en videre rød tråd gennem opgaven og en afslutning der kobler til indledningen. Hun fremhæver ikke vigtige forhold, som jeg har belyst i afsnit 13.6 herunder parodi, ironi og stilisering. Det første screenshot viser slutkommentaren til nr. 178, de to næste en marginkommentar samt et udklip af slutkommentaren til nr. 168, det sidste et uddrag af slutkommentaren til nr. 198:

<b>Den skriftlige fremstilling:</b> Klart og velformuleret sprog. Sproglig korrekthed – grammatik, Kommatering, stavefejl, tekstlingvistik (kohesion og kohærens). Struktur og fokus (den røde tråd overholdes). Fængende indledning og en afslutning der har en tydelig sammenhæng med indledningen. Sammenhængen mellem afsnittene gøres tydelig. Genre-mæssige træk er overholdt (se 'oversigt over prøvegenrerne i skriftlig dansk'). Der skrives fra 'den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand' til 'den litterært og almentkulturelt interesserede læser' (der ikke forventes at kende tekstforlægget).	Flot sprogligt niveau og en fornøjelse af mærke den lyriske tone i indledningen. Det fungerer godt – særligt fordi du sørger for at vende tilbage til det igennem opgaven og dermed et det med til at skabe en rød tråd igennem opgaven, og kan fungere som en passende afslutning.  Gik det lidt hurtigt til sidst? Sjældent at se dig lave to slåfejl så tæt på hinanden 😊
--	--

stædigt fast i det danske sprog. Det betyder at de historiske dialekter bliver skudt og de mindste dialekter må vige pladsen for de store, de seje med magten. Samtidig giver kløften medierne et sprog der er hulter til bulter. Faktisk er det ret nice, at selvom Danmark er lille bitte, er dansk et hot sprog og i top 100 blandt de mest talte ud af det kæmpe store antal på mellem 6000 og 7000 forskellige. Bare pænt nedern at vi i Danmark ikke bare kan slænge os på sofaen, men har købtvang til at passe på og sørge for at det danske sprog holder sig clean.

Sådan, nu kan vi gå i gang.

En udenforstående kan spekulere på hvad meningen er med de to overstående afsnit, der har helt samme omdrejningspunkter. Det var såmænd blot for at præsentere diskussionen om hvorvidt vores sprog skal være levende eller korrekt.

**Kommentar [2]:** Fin og meget sigende indledning – gennem din egen fornemmelse for sprogbrug får du sat fokus på emnet med det samme.

<b>Den skriftlige fremstilling:</b> Klart og velformuleret sprog. Sproglig korrekthed – grammatik, Kommatering, stavefejl, tekstlingvistik (kohesion og kohærens). Struktur og fokus (den røde tråd overholdes). Fængende indledning og en afslutning der har en tydelig sammenhæng med indledningen. Sammenhængen mellem afsnittene gøres tydelig. Genre-mæssige træk er overholdt (se 'oversigt over prøvegenrerne i skriftlig dansk'). Der skrives fra 'den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand' til 'den litterært og almentkulturelt interesserede læser' (der ikke forventes at kende tekstforlægget).	Flot sprogbrug med en MEGET sikker fornemmelse for et levende sprog 😊 God struktur igennem opgaven og du holder fast i fokus og får koblet dine sætninger fint sammen. Din indledning fungerer rigtig godt og din afslutning kobler både til indledningen, men får samtidig etableret den fortsatte refleksion hos læseren, som er vigtig i et essay.
--	---

<b>Den skriftlige fremstilling:</b> Klart og velformuleret sprog. Sproglig korrekthed – grammatik, Kommatering, stavefejl, tekstlingvistik (kohesion og kohærens). Struktur og fokus (den røde tråd overholdes). Fængende indledning og en afslutning der har en tydelig sammenhæng med indledningen. Sammenhængen mellem afsnittene gøres tydelig. Genre-mæssige træk er overholdt (se 'oversigt over	Fint sprogligt niveau med få fejl. God struktur igennem opgaven og du holder fast i fokus Indledningen vækker læserens interesse og du kobler indledning og afslutning og formår stadig at skrive mod åbenhed – godt!
--	---

Louises indledning i essay nr. 345 (B) roses ligeledes for at vække læserens interesse:

Fokus – rød tråd

Klart fokus og fin sammenhæng. Fin optakt der fanger læseren ind og fin prægnant afslutning – mundret formulering og med relevant indhold.

Det er slående at ingen af lærerne giver mere udfoldede forklaringer til, hvordan eleverne formår at aktivere og skabe interesse hos læseren. Sammenlignes eksemplerne med dem fra de lavt-evaluerede essay, ses det tydeligt, at henvisninger til læseren og dennes læseoplevelse forekommer relativt hyppigt, samt at disse henvisninger bruges i begrundelser for vurderinger af mange forskellige træk ved elevernes tekster. Ingen af eksemplerne viser at lærerne har en metabevindsthed om, at eleverne gennem deres brug af selv- og læserfremhævelser positionerer sig i forhold til en implicit modtager og derved skaber forskellige typer af dialogmuligheder for læseren.

I mine analyser i afsnit 13.5 fremhævede jeg, at både Sigrid og Phillip konsekvent afslutter deres essay i datamateriale A ved at nedjustere deres epistemiske autoritet og drage essayets samlede udsigelse og nytte i tvivl. Dette aspekt ved afslutninger kommenterer lærerne ikke. Læreren går ligesom i tilfældet med indledningerne mere overordnet til værks. Afslutningernes åbenhed roses, og det fremhæves, at disse åbne afslutninger ansporer læserens fortsatte refleksioner. Denne type positive vurdering foretages både i feedbacken til Sigrids essay nr. 168 (A) og nr. 198 (A) (se screenshot ovenfor) samt Phillips nr. 186 (A):

<b>Anvendelsen af danskfaglig viden:</b> Relevant brug af danskfaglige begreber: analyse (tekstmæssig/sproglig), redegørelse og diskussion (retorik/argumentation) og afsøgning/undersøgelse.	Fin afsøgning af området og en god refleksion der åbner op frem for at lukke refleksionen hos læseren.
--	--

Flere lærere fremhæver og roser desuden elevens evne til at sammenkoble det abstrakte og det konkrete/personlige. Dette sker i slutfeedbacken til Louises første essay nr. 345 (B). Her falder rosen som en begrundelse for, at læreren har haft en god læseoplevelse:



### Tankeindhold – sproglige pointer – konkretisering

Fin kombination af det personlige og konkrete og de principielle perspektiver. Det er herlig læsning. Min eneste anke er at din samfundsforskers tre kategorier virker meget forenkende, og din levende beskrivelse af dem nuancerer dem ikke. Det kalder i den grad på indvendinger. (Fx kunde det tilfredse smil og

Forestillingen om, at det at knytte det abstrakte/generelle til konkrete eksempler giver en god læseoplevelse, fremstilles desuden i feedbacken til to kronikker fra datamateriale A, et af Phillips (nr. 166) og Maikens (nr. 358). I den første roses der, i den anden gives der råd om, hvad eleven kunne have gjort anderledes:

lande på grund af overlegne levevilkår gennem mange århundreder netop ser den vestlige levevej som overlegen og derfor, noget som skal udbredes til resten af verden. Ligesom under den kolde krig er der dog flere forskellige synspunkter, og det er her spørgsmålet om tvang eller frihed bliver et helt centralt emne på den internationale dagsorden, og da vi nu lever i en globaliseret verden, også på den danske dagsorden.

Den danske dagsorden er i høj grad præget af værdidebatten, der blandt andet knytter sig til Muhammedtegningerne. Denne værdidebat udspiller sig selvfølgelig på et noget mindre plan og omfatter diskussionen om muslimske kvinders burka. Et godt sted at begynde er Tøger Seidenfadsens artikel "Om burkaer og badebukser" (Tekst 1) trykt i

Kommentar [1]: Fin indledning der kobler det personlige sammen med det internationale og det nationale. Det virker godt på læseren at man er blevet introduceret for problematikken omkring vestlige og ikke-vestlige værdier så tidligt.

### **Manipulation**

Når jeg ser nyheder er jeg mere eller mindre ukritisk. Jeg forventer at få informationer om faktiske forhold. Inden for dokumentargenren kan jeg tværtimod tit stille spørgsmål til måden tingene bliver fremlagt på, og hvad det er, der bliver fremlagt, f.eks. når jeg ser Michael Moores film, der er stærkt tendentiøs. Jeg plejer at gå ud fra, at det overordnede budskab er sandt, men samtidig yderst manipulerende. Der er en anden side af sagen end den, han fremviser og han fremprovokerer situationer og bruger redigering, udeladelser og sammenklipninger til at manipulere. Det bliver ikke gjort udelukkende for at misinformere, men tværtimod for at komme frem til noget bestemt og måske komme sandheden nærmere, i hvert fald noget af sandheden. Michael Moores intentioner er helt klart at provokere og få sat nogle debatter i gang. I filmen *Bowling for Columbine* laver han f.eks. sammenklipninger, der viser Amerika fra dets værste sider og ikke viser de gode ting. Det er altså udeladelserne, der gør, at vi ikke får hele sandheden. Samtidig overdriver han den del af sandheden, vi får. Men som man siger: Overdrivelse fremmer forståelse og det fremmer åbenbart også vores interesse. Med sin karismatiske og provokerende facon har Michael Moore opnået en kæmpe popularitet.

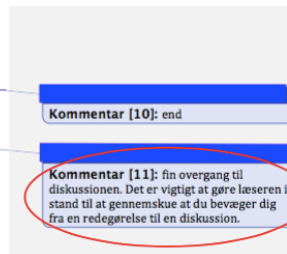
Når Jeppe Nybroe informerer os om situationen i Irak, forventer vi at få en sandfærdig historie. I dette tilfælde, der koster en engageret journalist jobbet, fortæller han også det rigtige med sin reportage, men lyver i sandhedens tjeneste. Dette er ikke acceptabelt og derfor blev han afskediget.

Klar og kort sammenfattet konklusion og beskrivelse af Moores holdning men også at man kan komme til at se det som en manipulation og provokation.

Et sidste forhold ved de højt-evaluerede tekster som i lærerfeedbacken kobles til læserens oplevelse, er måden, eleverne strukturerer og skaber kohærens på. Dette blev der også kommenteret på i feedbacken til de lavt-evaluerede tekster. I de højt-evaluerede sker i

feedbacken til et af Phillips kronikker, nr.176 (A), og et af hans essay, nr. 186 (A). De to første screenshot er fra nr. 176 og det sidste fra nr. 186:

Dette særpræg rykker Sabroes tekst fra normal journalistik over til den mere fortællende del, og særpræget skyldes netop også, at Sabroe ønsker at beskrive noget andet, and hvad han formår med det traditionelle – men hvad er dette andet så; hvad opnår man helt præcist ved at skrive, som Morten Sabroe gør? Hvad opnår man med fortællende journalistik? Traditionelt set er formålet med journalistikken at informere folk på den mest objektive måde og dermed give folk indblik i, hvad der sker omkring dem, samtidig med at de har mulighed for selv at danne deres egen mening. Dette stræber de fleste nyhedsmedier selvfølgelig efter. Som konkret eksempel kan nævnes en af de mange debatter mellem partilederne, hvor journalisten egentlig kun fungerer som en katalogfører for diskussionen.



Stil nr. 176

Med rettelser

Phillip, Nordgymnasiet, stilesæt 18, kronik, karakter: 12

#### Den skriftlige fremstilling:

Klart og velformuleret sprog.  
Sproglig korrekthed – grammatik, Kommatering, stavfejl, tekstlingvistik (kohesion og kohærens).  
Struktur og fokus (den røde tråd overholdes).  
Fængende indledning og en afslutning der har en tydelig sammenhæng med indledningen.  
Sammenhængen mellem afsnittene gøres tydelig.  
Genremæssige træk er overholdt (se 'oversigt over prøvegenrerne i skriftlig dansk').  
Der skrives fra 'den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand' til 'den litterært og

Fint sprogligt niveau og du formår også at hjælpe læseren igennem tekstens struktur via dit sprogbrug – godt!

Generelt en god struktur igennem opgaven og nogle gode overgange mellem de enkelte afsnit.

Indledning og afslutning fungerer godt og du får skrevet opgaven mod afsluttedhed som det er påkrævet i kronikken.

Sproglig korrekthed – grammatik, Kommatering, stavfejl, tekstlingvistik (kohesion og kohærens).	sammen.
Struktur og fokus (den røde tråd overholdes).	God struktur igennem opgaven og noget af det der gør din struktur så god er at du får ekspliciteret for læseren hvorledes den røde tråd opstår – nemlig ved tilbagevenden til de franske oplysningsfilosoffer. Man mister som læser ikke tråden og det er altid faren ved essay-skrivningen.
Fængende indledning og en afslutning der har en tydelig sammenhæng med indledningen.	God indledning og en god kobling mellem indledning og afslutning.
Sammenhængen mellem afsnittene gøres tydelig.	
Genremæssige træk er overholdt (se 'oversigt over prøvegenrerne i skriftlig dansk').	
Der skrives fra 'den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand' til 'den litterært og alment orienterede interesserede læser' (der ikke forventes at kende tekstforlægget).	
<b>Emnebehandlingen:</b>	Flot besvarelse og et godt historisk overblik der giver afsøgningen af emnet og refleksionen mere dybde og samtidig nutidig relevans.
Udtømmende besvarelse.	
Overholder opgaveformuleringens grænser (svarer man på opgaveformuleringen?)	Fin inddragelse af tekstforlægget og det virker i dette tilfælde godt at du kommenterer på at Jensens indlæg på konferencen har været kontroversielt.
Tekstforlægget inddrages med den vægt som gennem lægger op til (meget tekstbundet i den litterære artikel, redegørende niveau i kronikken og der lages afsæt i teksten i essay. Anvend injelet ved citering i den litterære artikel og udelad det i kronikken og i essayet).	
<b>Anvendelsen af danskfaglig viden:</b>	Fin afsøgning af området og en god refleksion der åbner op frem for at lukke refleksionen hos læseren.
Relevant brug af danskfaglige begreber: analyse (tekstmæssig/sproglig), redegørelse og diskussion (retorik/argumentation) og afsøgning/undersøgelse.	
lagtagelserne anvendes videre i en samlet fortolkning/perspektivering/konklusion/refleksion over teksten/emnet/begrebet.	

**Samlet bedømmelse:** FLOT opgave med et sikkert sprogbrug og en skøn struktur der gør at man som læser bliver ført igennem stilen stille og roligt og langsomt bliver klogere på emnet.

Karakter: 12



## Analysens resultater

De tre analyser i dette kapitel har vist, at lærerne kun i meget ringe grad i deres feedback viser, at de er bevidste om, at selv- og læserfremhævelser er en vigtig ressource at anvende

genreadækvat, når man skal konstruere et godt essay eller en god kronik. Denne konklusion understøttes af, at lærerne i meget ringe omfang, og kun i de lavt-evaluerede kronikker og essay, giver elevernes selv- og læserfremhævelser eksplicit opmærksomhed. Her fremhæver de udelukkende fejl uden at forklare, hvorfor der er tale om fejl, og uden at give råd om, hvordan eleverne skal ændre deres praksis fremadrettet.

Analyserne af, hvordan afsender- og modtagerbevidsthed tematiseres i feedbacken til de i alt 17 lavt-evaluerede og 15 højt-evaluerede kronikker og essay, viste at modtagerbevidsthed tematiseres i forbindelse med en række forskellige forhold i teksterne. Disse er samlet i en oversigt i tabel 17.4.

	HØJT-EVALUERET	LAVT-EVALUERET
E S S A Y	Personlige metarefleksioner over sproglig betydning. Personlig (sproglig) stil Personligt eksempel (hvor stiliserede stemmer fremstår livagtig) Indledning der vækker læserens interesse Afslutning/refleksioner der ansporer læseren til videre refleksion Kobling mellem abstrakt og konkret Skabe en rød tråd, anvende metasprog til at sammenbinde afsnit	Begrunde beskrivelser af generelle årsagssammenhænge med uddybende forklaringer Fastholde fokus Skabe en rød tråd, anvende metasprog til at sammenbinde afsnit
K R O N I K	Koble det personlige til det generelle Tidlig introduktion af tekstens fokus Tydelig overgang mellem redegørelse og diskussion Skabe en rød tråd, anvende metasprog til at sammenbinde afsnit Sprogbrug	Tydeliggøre hvem der taler hvornår Inddele i afsnit

17.4 Emner og handlinger som i lærerne i deres feedback knytter til modtagerbevidsthed

Oversigten tydeliggør flere forhold: 1) at lærerne først og fremmest bringer den gode læseoplevelse i spil, som de får i læsningen af de højt-evaluerede stile, 2) at lærerne kun meget sporadisk og indirekte kommenterer de afsenderstemmer, som eleverne konstruerer, 3) at lærerne kun ganske få gange kommenterer, hvordan eleverne skaber dialog i deres tekster for derved at aktivere og inddrage læseren, og 4) at den liste over genreadækvate og ikke-genreadækvate måder at anvende selv- og læserfremhævelser på, som jeg har præsenteret i kapitel 15, ikke informerer lærernes skriftlige feedback i særlig høj grad.

Da mine analyser i kapitel 13 og kapitel 14 med al tydelighed viser, at lærernes karakterer afspejler, hvordan selv- og læserfremhævelser bringes i spil i både kronikker og essay, må den samlede konklusion for analysen af lærerens feedback på elevernes brug af selv- og læserfremhævelsesressourcer være, at lærerne i et vist omfang nok kan genkende



disse anvendelsesformer, når de ser dem, men at de ikke er i stand til at eksplicitere dem, og dermed heller ikke kan give de elever, der får en lav karakter for deres essay og kronikker, konstruktiv, vejledende feedback på dette område.

### 17.3 Lærernes emnebehandling i feedbacken

For at tydeliggøre forskelle og ligheder mellem de emner, som lærerne kommenterer på i henholdsvis essay og kronikker, og henholdsvis højt- og lavt-evaluerede essay/kronikker, præsenterer jeg i tabel 17.5 en oversigt over det antal af gange, hvor et af de ni emner, som er præsenteret i tabel 17.2, berøres med forskellige handlinger. Informationerne i denne tabel 7.5 er desuden visualiseret i cirkeldiagrammer i figur 7.6-7.9.<sup>40</sup>

	Emnetyper	Antal forekomster				Frekvens			
		Essay	Kronik	Karakter		Essay	Kronik	Karakter	
				Høj	Lav			Høj	Lav
1	Formidlingsbevidsthed/ afsenderstemmer/afsender- og modtagerpositioneringer	22	20	21	21	1,5	1,2	1,4	1,2
2	Genre/struktur/fremstillingsformer	47	80	66	61	3,1	4,7	4,4	3,6
3	Opgavebesvarelse/fokus/ besvarelsens samlede kvalitet	33	25	35	23	2,2	1,5	2,3	1,4
4	Indledning og/eller afslutning	29	27	49	7	1,9	1,6	3,3	0,4
5	Inddragelse/forståelse af tekstmaterialet	28	63	36	55	1,9	3,7	2,4	3,2
6	Emnebehandling/faglighed/ egne eksempler/længde	67	42	72	37	4,5	2,5	4,8	2,2
7	Sprog/tekstlingvistik/ grammatik (syntaks)	58	52	53	57	3,9	3,1	3,5	3,4
8	Tegnsætning/ordvalg/ stavning/ grammatik (bøjningsformer, faste udtryk mm.)	263	326	83	506	17,5	19,2	5,5	29,8
9	Arbejdsindsats	5	7	4	8	0,3	0,4	0,3	0,5
Emnetyper i alt		552	642	419	775				
Afleveringer/feedback i alt						15	17	15	17

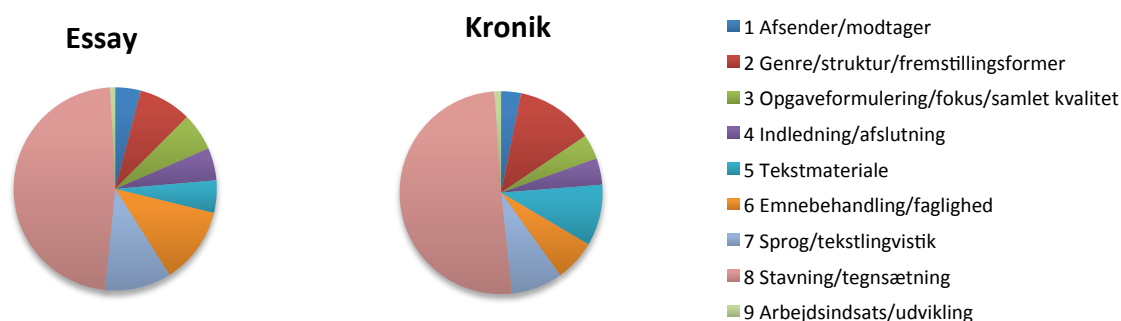
Tabel 17.5 Antallet af og frekvensen for lærernes kommentarer til de ni emnetyper i den individuelle, skriftlige feedback på essay og kronikker i datamateriale A og B

Tabel 17.5 viser, at lærerne samlet kommenterer de ni emner 552 gange i de 15 essay og 642 gange i de i alt 17 kronikker i datamateriale A og B. Dvs. at hver lærer gennemsnitligt kommenterer et af de ni emner næsten 37 gange med forskellige handlinger i hvert af essayene og 38 gange i hver af kronikkerne. Når disse tal er så høje, skyldes det særligt, at lærerne giver rigtig mange kommentarer til emne 8. Dette er tydeligt visualiseret i figur 17.6, som viser den procentvise fordeling af lærernes feedback på emne 1-9 for hver af de to

<sup>40</sup> Se bilag A3 (ark 2-5) for baggrundstal og beregninger som formidles i tabel 17.5 og figur 17.6-17.9.

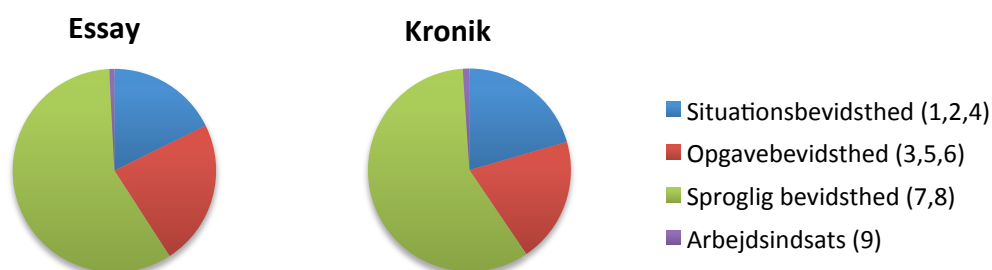
genrer. Figur 17.7 viser fordelingen mellem de fire overordnede områder, som er præsenteret i tabel 17.3.

Et af de mest i øjenfaldende resultater er, at lærerne giver mærkbart mere feedback på emne nr. 5 (inddragelse af tekstmaterialet mm.), i kronikkerne end i essayene. Hele 95% mere. Ligeledes kommenteres emne nr. 2. (genre, struktur mm.) 52% oftere i feedbacken til kronikker end i den til essayene. Omvendt giver lærerne 80% mere feedback på emne 6 (emnebehandling mm.) og 47% mere på emne 3 (opgavebesvarelse, fokus mm.) i essayene end i kronikkerne. Som vi har set i kapitel 13 og kapitel 14 giver eleverne generelt tekstmaterialet mere plads i deres egne tekster, når de skriver kronik, end når de skriver essay. Omvendt fylder passager, hvor de beskriver, reflekterer og diskuterer uafhængigt af tekstoplægget mere i essayene end i kronikkerne. Dette forklarer disse forskelle i feedbacken. Det, at de hyppigere kommenterer genre, struktur og fremstillingsformer i feedback på kronikkerne end i feedbacken til essayene, kan desuden hænge sammen med pointen, som jeg argumenterede for i kapitel 3, nemlig at ministeriets genrebeskrivelser fremlægger essayet som en meget friere genre end kronikken.



Figur 17.6 Den procentvise andel hver af ni de emner udgør af den samlede feedback på kronikker og essay

Figur 17.7 viser, at 58% af lærernes kommentarer til de fire forskellige emneområder retter sig mod elevernes sproglige kompetencer både i feedbacken til kronikker og essay. Fordelingen mellem de fire emne kategorier er stort set ens for de to genrer i øvrigt.



Figur 17.7 Den procentvise andel de fire overordnede emneområder udgør af den samlede feedback på kronikker og essay

Figur 17.8 og figur 17.9 viser, hvor stor forskel der er på, hvilke emner lærerne kommenterer i de højt- og lavt-evaluerede essay. Hvis vi kigger på tallene i tabel 17.5, ser vi, at antallet af gange, hvor en lærer tager et emne op med forskellige handlinger i feedbacken, er markant højere for de lavt-vurderede end for de højt-vurderede essay og kronikker: 775 gange overfor 419 gange. Dette har at gøre med, at lærerne giver markant mere feedback på tegnsætning, stavefejl mm. (gruppe 8) i de lavt-evaluerede essay og kronikker i forhold til i de højt-evaluerede. Hvis disse kommentarer fraregnes, kommenterer lærerne de resterende otte emner 336 gange i de højt-evaluerede overfor 269 i de lavt-evaluerede. Det vil altså sige, at de elever, der får en lav karakter, modtager mange flere sproglige rettelser end de elever, som får en høj-karakter, samt at dette har den konsekvens, at de ikke får så mange kommentarer til andre emner, som de elever, hvis afleveringer får en høj karakter. I figur 17.8 og figur 17.9 ses det, hvordan lærerne i meget høj grad variere de emner, de kommenterer på, når de giver en høj karakter, mens de, når de giver en lav karakter, fortrinsvis giver feedback på stavning, tegnsætning og andre sproglige forhold.



Figur 17.8 Den procentvise andel, som hver af ni de emner udgør af den samlede feedback på højt- og lavt-evaluerede essay/kronikker



Figur 17.9 Den procentvise andel, som de fire overordnede emneområder udgør af den samlede feedback på højt- og lavt-evaluerede essay/kronikker

Både figur 17.8 og figur 17.9 giver indblik i, hvor forskellige stile eleverne får retur, efter lærerne har givet feedback. Evalueringen af situationsforståelsen, opgaveforståelsen og de sproglige kompetencer fylder gennemsnitligt lige meget i de højt-vurderede stile, mens evalueringen af de sproglige kompetencer udgør hele 73% i evalueringerne, når der gives en lav karakter. Da figur 17.8 og figur 17.9 giver indsigt i fordelingen internt for hver genre, men ikke informere om, hvor store forskellene er mellem de to genrer er i antal/frekvens, er det interessant at inddrage tabel 17.5. Her fremgår det, at der gives mere feedback på alle andre emner end emne 5, 8 og 9 i de højt-vurderede end i de lavt-evaluerede afleveringer. Kategori 9 er som sagt arbejdsindsatsen, og i de lavt-vurderede essay og kronikker vil det som oftest dreje sig om negative vurderinger eller gode råd til ændret praksis, som i kronik nr. 187, hvor læreren skriver:

<p><b>Den skriftlige fremstilling:</b>  Klart og velformuleret sprog.  Sproglig korrekthed – grammatik, Kommatering, stavfejl, tekstlingvistik (kohesion og kohærens).  Struktur og fokus (den røde tråd overholdes).  Fængende indledning og en afslutning der har en tydelig sammenhæng med indledningen.  Sammenhængen mellem afsnittene gøres tydelig.  Gennemræssige træk er overholdt (se 'oversigt over prøvegenreme i skriftlig dansk').  Der skrives fra 'den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand' til 'den litterært og almentkulturelt interesserede læser' (der ikke forventes at kende tekstforlægget).</p>	<p>En del sproglige problemer og jeg er i tvivl om du har fået gennemlæst stilen inden du afleverede den, for der er mange dumme fejl, som jeg tror du selv ville kunne se, hvis du læste den igennem stille og roligt inden du afleverede. Der er også tendenser til talesprog nogle steder.  Indledningen virker mest af alt forvirrende og det er vigtigt at du først får sat læseren ind i problemstillingen inden du begynder på at tale om 'lyksalighedens ø'  Afslutningen ser lidt 'hastig ud' – den er i hvert fald ikke så gennemarbejdet som jeg kunne ønske.</p>
---	--

Der er, som cirkeldiagrammerne også viser, ikke mange af sådanne kommentarer om elevernes arbejdsindsats. Det er der derimod til emne 5. Næsten 8% af de gange, lærerne

berører et af de ni emner, kommenterer de netop inddragelsen eller forståelsen af tekstmaterialet. At dette emne tages op 33% mere i de lavt-vurderede essay og kronikker kan hænge sammen med, at gennemgangen af tekstmaterialet simpelthen fylder mere i de lavt-vurderede kronikbesvarelser end i de højt-vurderede, sådan som mine analyser i afsnit 14.4 viste.

De højt-evaluerede stile får flere kommentarer med i feedbacken om emne 1 (17% mere frekvent), 2 (22% mere frekvent), 3 (62% mere frekvent), 4 (725% mere frekvent), 6 (118% mere frekvent) og 7 (3% mere frekvent). Emne 1, 2 og 4 berører som sagt den situationsbevidsthed, som kommer til udtryk i teksterne, og emne 3 og 6 forhold, der har at gøre med elevernes bevidsthed om de krav, der stilles i opgaven. Hvorfor de elever, der får en høj karakter, skulle have mere brug for feedback på disse forhold, end de elever, der får en lav karakter, synes ikke logisk. En mulig forklaring kan være, at lærerne tænker taksonomisk, når de giver feedback. Dvs. at de vurderer, at eleverne først skal lære at bruge sproget korrekt og passende, før de instrueres i at mestre forhold, der har at gøre med det at skrive situeret, udvise danskfaglige analytiske kompetencer, og at kunne bruge relevante fremstillingsformer genreadækvat.

## 17.4 Lærernes feedbackhandlinger

	Handlingstyper	Antal forekomster				Frekvens			
		Essay	Kronik	Karakter		Essay	Kronik	Karakter	
				Høj	Lav			Høj	Lav
A	Positive vurderinger	189	129	283	35	12,6	7,6	18,9	2,1
B	Negative vurderinger	25	37	3	59	1,7	2,2	0,2	3,5
C	Forslag til hvad eleven kunne have gjort bedre	18	31	16	33	1,2	1,8	1,1	1,9
D	Forslag til ændret praksis fremadrettet	20	44	7	57	1,3	2,6	0,5	3,4
E	Understregning af elevens fejl i teksten evt. med forslag til rettelser					20,0	23,6	7,3	34,8
		300	401	110	591				
	Vurderinger i alt	552	642	419	775				
	Afleveringer/feedback i alt					15	17	15	17

Tabel 17.10 Antallet af og frekvensen for lærernes feedbackhandlinger i den individuelle, skriftlige feedback på essay og kronikker i datamateriale A og B

Tabel 17.10 viser en oversigt over antallet af gange, de fem forskellige feedbackhandlinger, som er præsenteret i tabel 17.1, forekommer. Informationerne i tabellen er desuden visualiseret i figur 17.11 og figur 17.12.<sup>41</sup>

Tabel 17.10 viser, at der foretages 552 handlinger i alt i datamaterialets 15 essay, og 624 i alt i de 17 kronikker. Dvs. at lærerne i gennemsnit udfører næsten 37 handlinger i hvert af essayene og 38 i kronikkerne. Sammenfaldet mellem antallet af emner og antallet af handlinger skyldes metoden, som jeg har redegjort for i afsnit 17.1.

Selvom lærerne udfører stort set lige mange handlinger, når de giver feedback på essay og kronikker, bruges de langt fra lige frekvent i de to genrer. Lærerne roser generelt mere frekvent, når de giver feedback på essay, end når de giver feedback på kronikker. Hele 66% mere. Desuden rådgiver de langt mere om, hvad eleverne kunne have gjort bedre, i deres feedback på kronikkerne. Samlet er frekvensen for kategori C, D og E 24% højere i feedbacken på kronikker end i feedbacken på essay. Figur 17.11 viser i tråd hermed, at de positive vurderinger fylder meget mere, 34%, af den samlede feedback på essayene, end den gør i feedbacken på kronikker, hvor den er nede på 20 %. Figur 17.11 viser dermed også, at de fire andre overvejende kritiske handlingstyper gennemsnitligt udgør mere af den samlede feedback på kronikker, end de gør i feedbacken på essay.



Figur 17.11 De fem feedbackhandlers procentvis af den samlede feedback på essay og kronikker

Figur 17.11 viser, at de fleste af lærernes handlinger består af understregninger i elevernes tekster. Dette er snævert forbundet med en af konklusionerne i afsnit 17.3, nemlig den, at emne 8, som har at gøre med elevernes stavning, tegnsætning mm., er det emne, der fylder mest i lærernes feedback på både essay og kronikker (se figur 17.6). Mine figurer viser intet om, hvor lang tid lærerne bruger på de enkelte handlinger, men den viser med al ønskelig

<sup>41</sup> Se bilag A3 (ark 2-5) for baggrundstal og beregninger som formidles i tabel 17.10 og figur 17.11-17.12.

tydelighed, hvad det er for handlinger, eleverne skal forholde sig til, når de får deres tekster tilbage. For dem fylder rettelserne af kommaer, kongruensfejl mm. meget, når de læser lærerens feedback igennem.

At lærerne ikke i særlig høj grad giver råd om, hvordan eleverne kunne have skrevet en bedre tekst (C), eller om, hvordan de skal ændre skrivepraksis fremadrettet (D), men i langt højere grad bruger deres tid på at understrege fejl i teksterne (E) og at vurdere det, eleverne har gjort (A og B), kan hænge sammen med lærernes forståelse af det overordnede formål med deres feedback. Overordnet kan feedbacken til elevernes færdige produkter tjene to formål, et summativt og et formativt. Når den tjener et summativt formål, vil den først og fremmest være udformet som en begrundelse for den karakter, hvormed læreren udtrykker sin samlede vurdering. Feedbacken får her en legitimerende funktion ved at godtgøre de karakterer, læreren giver eleverne løbende og som standpunktskarakterer. Feedbacken vil i rendyrket summativ form udmønte sig i en gennemgang af, hvad der er henholdsvis godt og dårligt ved teksten, og hvad der særligt har spillet en rolle i fastsættelsen af karakteren. Hvis læreren er styret af et formativt formål, når der gives feedback, vil feedbacken i højere grad udformes som et pædagogisk værktøj (Christensen 2006). Læreren vil så primært give råd om, hvordan eleven kan ændre sin praksis, i et forsøg på at bygge et stillads op, som eleven kan bruge til at hæve sig op på et højere niveau, når han eller hun skriver sin næste tekst.

At lærernes råd til, hvordan eleverne kan forbedre deres tekster (C) og deres fremtidige tekster (D), kun udgør 7% af de samlede handlinger for essayet og 12% for kronikken (Figur 17.11) vidner om, at lærerne i hvert fald i nogen grad betragter deres feedback, som en summativ karakter-begrundende handling. Samtidig er det vigtigt at holde sig for øje, at en positiv vurdering også implicit er en opfordring til at fortsætte ad samme spor en anden gang, og at en negativ vurdering implicit instruerer eleven i ikke at gentage samme praksis igen, dog uden på nogen måde at anvise eleven, hvad han eller hun skal gøre i stedet. I de to følgende eksempler gives der fortrinsvist henholdsvis positive og negative vurderinger. Det første eksempel udgør slutfeedbacken på Phillips kronik nr.176. Sekvensen indeholder i alt fjorten positive vurderinger, som suppleres med et enkelt råd om, hvordan Phillip kunne have forbedret sin kronik. I min analyse af sekvensen, der gengiver slutfeedbacken i sin helhed, har jeg registreret det, der sker, med følgende kodninger, som er bragt i den rækkefølge, som de forekommer i: den skriftlige fremstilling (7A, 2A, 1A, 2A,

7A, 4A, 4A), emnebehandling (3A, 2A, 5A), anvendelse af danskfaglig viden (2A, 6A, 6C), samlet bedømmelse (3A, 2A).

<b>Den skriftlige fremstilling:</b> Klart og velformuleret sprog. Sproglig korrekthed – grammatik, Kommatering, stavefej, tekstlingvistik (kohesio og kohærens). Struktur og fokus (den røde tråd overholdes). Fængende indledning og en afslutning der har en tydelig sammenhæng med indledningen. Sammenhængen mellem afsnittene gøres tydelig. Genre-mæssige træk er overholdt (se 'oversigt over prøvegenrerne i skriftlig dansk'). Der skrives fra 'den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand' til 'den litterært og <u>almmentkulturelt</u> interesserede læser' (der ikke forventes at kende tekstforlægget).	Fint sprogligt niveau og du formår også at hjælpe læseren igennem tekstens struktur via dit sprogbrug – godt! Generelt en god struktur igennem opgaven og nogle gode overgange mellem de enkelte afsnit. Indledning og afslutning fungerer godt og du får skrevet opgaven mod <u>afsluttedhed</u> som det er påkrævet i kronikken.
<b>Emnebehandlingen:</b> Udtømmende besvarelse. Overholder opgaveformuleringens grænser (svarer man på opgaveformuleringen?) Tekstforlægget inddrages med den vægt som genren lægger op til (meget tekstbundet i den litterære artikel, redegørende niveau i kronikken og der tages afsæt i teksten i essay. Anvend linjetal ved citering i den litterære artikel og udelad det i kronikken og i essayet).	God besvarelse hvor tekstforlægget bliver inddraget i den mængde som genren lægger op til. Relevante citater som du anvender fornuftigt.
<b>Anvendelsen af danskfaglig viden:</b> Relevant brug af danskfaglige begreber: analyse (tekstmæssig/sproglig), redegørelse og diskussion (retorik/argumentation) og afsejning/undersøgelse. lagtagelserne anvendes videre i en samlet fortolkning/perspektivering/konklusion/refleksion over teksten/emnet/begrebet.	God anvendelse af de danskfaglige begreber (redegørelsen og diskussionen) og du har også inddraget 'new journalism' – fint. Denne del kunne du have uddybet ved at diskutere objektivitetsprincippet i en journalistisk tradition.
<b>Samlet bedømmelse:</b> Fin opgave og i forhold til terminsprøven også en genre du kan vælge at kaste dig ud i. Mit bedste råd til dig er at du skal vælge den opgave/genre som du føler mest for. Du har styr på genrekravene og skal nu mere lade dit engagement i teksterne styre dit valg.	
<b>Karakter: 12</b>	😊

Sidst i feedbacken giver læreren gode råd angående den taktik, hun synes, Phillip skal følge, når han vælger genre og opgave til terminsprøven. Denne handling er ikke kodet, men det at lærerne giver sådanne råd, er tematiseret i kapitel 2.

Det næste eksempel er fra slutfeedbacken på Williams kronik nr. 190. I sekvensen blandes negative vurderinger med råd om, hvordan William skal ændre sin praksis fremadrettet, samt med en enkelt positiv vurdering. Sekvensen indeholder i alt ti negative vurderinger, en positiv og fem råd fordelt på forskellige emner. Jeg har kodet dem på følgende måde: den skriftlige fremstilling (7B, 9B, 2B, 2D, 2B, 4A, 3D), emnebehandling (3B, 5B, 5D), anvendelse af danskfaglig viden: (2B, 2D, 2D), samlet bedømmelse (3B, 2B, 2B).



<p><b>Den skriftlige fremstilling:</b>  Klart og velformuleret sprog.  Sproglig korrekthed – grammatik, Kommatering, stavefejl, tekstlingvistik (kohesion og kohærens).  Struktur og fokus (den røde tråd overholdes).  Fængende indledning og en afslutning der har en tydelig sammenhæng med indledningen.  Sammenhængen mellem afsnittene gøres tydelig.  Genremæssige træk er overholdt (se 'oversigt over prævegenrerne i skriftlig dansk').  Der skrives fra 'den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand' til 'den litterært og almentkulturelt interesserede læser' (der ikke forventes at kende tekstforlægget).</p>	<p>Nogle sproglige problemer og de steder hvor det forekommer virker som ren dovenskab – at du ikke har gjort dig umage med sætningerne.  En del strukturelle problemer – husk at holde skarp adskillelse mellem redegørelsen (af tekstens hovedsynspunkter) og din diskussion af dem (på den ene side... på den anden side...). Det virker som et stort rod igennem din stil, hvor du mere har skrevet dine tanker ned i den rækkefølge du har haft dem og ikke struktureret dem.  Der er gode takter i både indledningen og afslutningen, så øv dig i at holde fast i fokus (opgaveformuleringen!)</p>
<p><b>Emnebehandlingen:</b>  Udtømmende besvarelse.  Overholder opgaveformuleringens grænser (svarer man på opgaveformuleringen?)  Tekstforlægget inddrages med den vægt som genren lægger op til (meget tekstbundet i den litterære artikel, redegørende niveau i kronikken og der tages afsæt i teksten i essay. Anvend linjetal ved citering i den litterære artikel og udelad det i kronikken og i essayet).</p>	<p>Du forholder dig ikke så meget til problemformuleringen (den fremstilling af virkeligheden som Facebook leverer), men kredser mere om hvad facebook kan og ikke kan og hvordan Jacobsen ikke kan konkludere ud fra egne oplevelser.  Du må ikke angive tekstens ordlyd som din egen! Den skal angives som et citat!</p>
<p><b>Anvendelsen af danskfaglig viden:</b>  Relevant brug af danskfaglige begreber: analyse (tekstmæssig/sproglig), redegørelse og diskussion (retorik/argumentation) og afsøgning/undersøgelse. Iagttagelserne anvendes videre i en samlet fortolkning/perspektivering/konklusion/refleksion over teksten/emnet/begrebet.</p>	<p>Du har nogle problemer med de forskellige fremstillingsformer i denne genre – en redegørelse er ikke et resumé og i en diskussion skal du ikke reflektere over emnet, men forsøge at se sagen fra flere sider.</p>

**Samlet bedømmelse:** En rodet stil med strukturelle og genremæssige problemer. Ærgerligt!

**Karakter: 4**



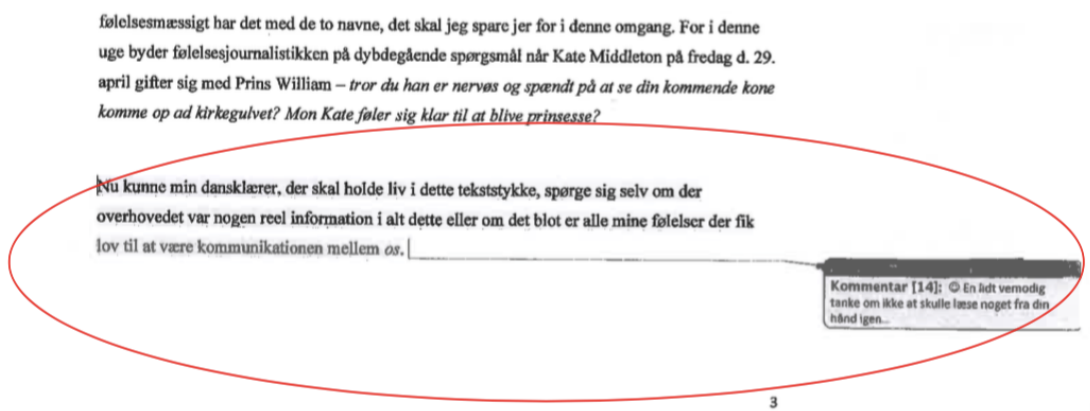
De to eksempler tjener også som eksempler på generelle forskelle på feedbacken på henholdsvis højt- og lavt-evaluerede kronikker og essay, som kan aflæses i tabel 17.12. Heraf fremgår det, at frekvensen af positive handlinger er 18,9 i de højt-vurderede essay og kronikker, mens den er nede på 2,1 i de lavt-vurderede. Der er således 800% flere positive vurderinger i det højt-vurderede end i de lavt-vurderede essay og kronikker. I de lavt-vurderede er der til gengæld 377% flere understregninger af fejl i teksten end i de højt-vurderede essay og kronikker. Det er dermed to meget forskellige dialogtyper, der udspiller sig mellem lærer og elev i udvekslingen af tekster og feedback i de højt-vurderede kontra de lavt-vurderede kronikker og essay.



Figur 17.12 De fem feedbackhandlers procentvise andel af den samlede feedback på højt- og lavt-evaluerede essay/kronikker

At 76% af feedbackhandlingerne i de lavt-evaluerede essay og kronikker bruges til understregninger af fejl i teksten, og at 8% bruges til supplerende negative vurderinger, betyder, at der er ikke er meget plads tilbage til at udføre handlinger, som motiverer eleverne til at skrive den næste tekst. Med sådan en feedback ville det undre meget, hvis de elever, der gang på gang får en lav karakter, får eller opretholder en allerede tilstedeværende lyst til at skrive danskafleveringer gennem de tre år i gymnasiet. Gennemsnitligt vil kun 5% af den feedback, de modtager, være positiv. Dette er ekstremt slående, når det holdes op imod feedbacken til de elever, der får 12. Hele 68% af den feedback, de får, består af positive vurderinger. Det kan ikke undre, hvis de elever, der får 12, skriver deres skriftlige afleveringer med langt større lyst og engagement, end de elever, der får en lav karakter.

Figur 17.12 viser, at de elever, der får en lav karakter, skriver den næste aflevering uden megen stilladsering (handling C og D) og med en viden om, at de ikke skal gentage, hvad de allerede har afprøvet. Hvis deres afleveringer og lærernes feedback forstås som en løbende dialog, så skal de returnere en endog meget hård bold, hver gang de afleverer en ny tekst, mens de elever, der løbende får 12, ved, at der venter et perfekt oplæg til endnu et returnerende smash, i den feedback, i den kommende respons. Som eksempler på, hvor væsensforskellig en dialog lærerne etablerer mellem sig selv og eleverne i de højt-evaluerede og lavt-evaluerede essay og kronikker, har jeg valgt to tydelige eksempler. Det første viser en kommentar i marginen til Sigrids essay nr. 198, som fik karakteren 12. Eksemplet er kodet 9A. Eksemplet er særligt prægnant, fordi Sigrid i tekststykket så eksplicit lægger op til lærerens respons og viser sine positive forventninger ved at turde nedjustere sin epistemiske autoritet og give læreren det fulde ansvar for vurderingen. Det er tydeligt, at hun har det godt med, at hendes tekst skal evalueres.



Som eksempel på dialogen i de lavt-evaluerede essay og kronikker, har jeg valgt en marginkommentar fra feedbacken på Niels' kronik nr. 551, som fik karakteren 00. Klippet viser en forventning hos læreren om, at Niels kunne have valgt at skrive en bedre tekst, hvis han ville. Eksemplet er kodet 8B og 8D.

til sidst at dokumentarister skal vedkende sig selv ansvaret for historierne. Hvis ikke man vedkender sig ansvaret for sine historier, vil de blive kedsommelige og usande.

*tegnsætning rettet herbil med led hånd. Du følger ingen af reglerne - men det skal du.*

Problemstillingen i Max Kestners film er at mange af kritikernemener at den ikke har tolket sandheden. Derfor prøver han på at modargumentere disse holdninger, med at diskutere hvad virkelighed og sandhed

Jeg har nu redegjort for, hvad der overordnet kendetegner lærernes feedback. I kapitel 20 vil jeg bruge denne beskrivelse, når jeg giver forslag til, hvordan jeg mener, man kan forbedre undervisningen i skriftlighed i dansk i det almene gymnasium.

**Del IV: Danskfagets skriftlige eksamensgenrer (stx): En  
diskussion af afhandlingens resultater og forslag til  
videreudvikling af danskfagets didaktik**

## **Kapitel 18: Afhandlingens metodologiske diskussion**

I afhandlingen har jeg til min undersøgelse af ministeriets, lærernes og elevernes måder at beskrive og bruge de tre eksamensgenrer i praksis, hentet inspiration i og videreudviklet analysemetoder fra flere forskellige fagfelter, der interesserer sig for sprog som situeret magtressource. Jeg vil her diskutere disse metoder. Først diskuteres kritisk dokumentanalyse som er anvendt i kapitel 3, dernæst kombinationen af kvantitative og kvalitative analyser af stemmekvaliteter i kronikker og essay som er anvendt i kapitel 13-16, og til sidst den kvantitative metode som er anvendt i analyser af lærernes skriftlige feedback i kapitel 17. I diskussionerne vurderes metodernes effektivitet. Til sidst diskuteres en central lighed ved alle disse metoder, nemlig at de fremhæver og strukturerer ud fra generelle tendenser i korpusteksterne fremfor at gennemgå disse kronologisk enkeltvis.

### **Kritisk dokumentanalyse**

Den kritiske dokumentanalyse af ministeriets vejledende dokumenter tog afsæt i tre ekspliciterede forforståelser og blev udfoldet som separate analyser af de emner, som særligt optager ministeriets repræsentanter. Sigtet var at afdække ministeriets samlede definition af de tre eksamensgenrer. Metoden, som er inspireret af Smiths (1974) kritiske dokumentanalyse, gjorde det muligt på et videnskabeligt grundlag at fremanalysere de ministerielle logikker.

Analysen belyste mangelfulde, modsatrettede, repeterende og ligefrem kontraintuitive forhold ved ministeriets definitioner og tydeliggjorde desuden dokumenternes monologiske, homogeniserende og objektiverende træk. Denne type kritisk dokumentanalyse kan dog ikke oplyse, hvilket liv de ministerielle retningslinjer får i praksis: Hvordan undervises og vejledes der i genrerne? Hvordan bruger eleverne genrerne som rammer? Det kræver andre metoder at besvare sådanne spørgsmål.

### **Korpusanalyse af stemmekvaliteter i essay og kronikker**

Afhandlingens centrale analyser identificerede selv- og læserhenvendelsesressourcer, som er typiske for essay- og kronikgenren. Analyserne kombinerede kvalitative og kvantitative

metoder. De kvantitative analyser kortlagde indledningsvist hyppigheden, hvormed selv- og læserhenvendelsesressourcer bliver anvendt af eleverne, og udpegede desuden alle korpussets forekomster. Disse forekomster blev dernæst undersøgt kvalitativt ud fra et ønske om at tydeliggøre de funktioner, som ressourcerne gives af elevernes i deres tekster. Metoden viste sig meget effektiv i forhold til at udpege generelle tendenser i korpusset. Analyserne resulterede i en opsummerende liste over genreædækrate og ikke-genreadækrate funktioner for brug af selv- og læserfremhævelser i de to genrer og viste sig derved at have store didaktiske potentialer.

I udviklingen af min metode i analyserne af selv- og læserfremhævelser var jeg inspireret af Hyland samtidig med, at jeg gennem grundige indledende analyser tilpassede Hylands metode til mit datamateriale. Disse indledende analyser betød, at jeg udviklede andre analysekategorier end Hyland ved at opdele i 1) selv- og læserfremhævelser, 2) to typer af generiske pronomener som fungerede som både selv- og læserfremhævelser, 3) læserfremhævelser. Mine analyser gav indblik i to forhold, som Hylands metode ikke nødvendigvis belyser, nemlig at 1) en og samme ressource kan bruges både genreadækvat og ikke genreadækvat inden for samme genre, og 2) at forskellige pronomener kan bruges i samme funktion.

De kvalitative analyser bidrog desuden til, at jeg udviklede to kategorier, som ikke er at finde hos Hyland. Mine første gennemlæsninger af elevernes essay og kronikker tydeliggjorde nemlig, at eleverne overordnet brugte de generiske pronomener med to væsensforskellige referencer: med reference til en social social gruppe (GS) og til et tekstfællesskab (GT). Mine efterfølgende kvantitative og kvalitative analyser viste, at der er stor forskel på, hvordan særligt GT-pronomener bruges i højt- og lavt-evaluerede essay og kronikker. Analysen viste desuden også, at GT- og GS-funktionerne er lettere at adskille for første persons pronomener i flertal end for andre typer af generiske pronomener.

Samlet viser analyserne i kapitel 13-16, at det styrker analyser af sprogets interpersonelle funktion at kombinere kvantitative og kvalitative analyser. Det er derfor relevant at videreudvikle metoden til studier af andre ressourcer end selv- og læserfremhævelser. Helt oplagt kan der udvikles beskrivelser af, hvor almindelige de andre ståsted- og engagementsmarkører, som Hyland undersøger i sine beskrivelser af akademiske genrer, og som er opsamlet i tabel 11.1, er for de to genrer essay og kronik. I undersøgelsen af disse ressourcer vil det, som for selv- og læserfremhævelsesressourcerne,

desuden være spændende at undersøge kvalitativt, hvilke genreadækvate funktioner ressourcerne gives. Mit bud vil være, at undersøgelser af f.eks. *forbehold, forstærkere, attitudemarkører, spørgsmål* og *fremhævelser af fælles viden* vil give lige så prægnante resultater, som analyserne af selv- og læserfremhævelser. Desuden kan analyserne udvides, så de medtager flere af danskfagets genrer, herunder oplagt den tredje eksamensgenre: den litterære artikel.

### **Korpusanalyse af lærernes feedback**

Analyserne af lærernes feedback var todelt. Først anvendtes en kvalitativ metode med det formål at lave en grundig analyse af lærernes feedback på elevernes konstruktion af afsenderstemmer og modtagerpositioneringer. Dernæst anvendtes en kvantitativ metode for at kategorisere alle dele af lærernes feedback (pånær de steder, hvor lærerne rådgiver om fremtidige genrevalg). Der tegnede sig et billede af, at lærerne anvendte i alt fem forskellige feedbackhandlinger på i alt ni emneområder. Emneområderne ekspliciterede lærerne typisk, men ikke feedbackhandlingerne, så dem navngav jeg. De ni emneområder blev samlet i fire overordnede emner.

Både den kvalitative og den kvantitative metode muliggjorde præcise beskrivelser af, at feedbacken til de elever, der får en lav karakter for essay og kronikker, er essentielt forskellig fra den til de elever, der får 12. Eleverne i de lavt-evaluerede kronikker og essay bliver ikke rådgivet om, hvordan de kan etablere mere relevante afsenderstemmer og modtagerpositioneringer, og feedbacken til disse elever er generelt negativ, kritisk og næsten udelukkende rettet mod elevernes sproglige formåen. Den kvantitative analyse bidrog til at tydeliggøre, hvordan den dialog, som etableres mellem lærer og elev i feedbacken, er substantielt anderledes og langt mere motiverende og støttende i de højt-evaluerede kronikker og essay end i de lavt-evaluerede.

### **Fælles træk ved afhandlingens metoder**

En tendens gennem afhandlingen har været, at jeg i de forskellige analyser har valgt at fremhæve forskelle og ligheder mellem forskellige tekster for derved at tydeliggøre generelle tendenser. Dette har betydet, at jeg har fravalgt at analysere ministeriets dokumenter, elevtekster og lærerfeedback hver for sig og kronologisk fra start til slut. Dette metodologiske valg betyder, at mine analyser ikke i særlig vid udstrækning afdækker kompositionsprincipper, herunder samspillet mellem forskellige sproghandlinger i

henholdsvis ministeriets dokumenter, elevernes kronikker og essay og lærernes feedback. En af de centrale fordele ved at strukturere analyser ud fra emner eller ressourcer, der går på tværs af tekstmaterialet, er omvendt, at sådanne analyser er kondenserende. Som de følgende afsluttende kapitler vil vise, giver sådanne analyser i høj grad mulighed for dels at sammenligne de tre parter overordnede forståelse af de tre genrer dels at udpege spændende nye måder at gribe et danskfagligt didaktisk arbejde med de tre eksamensgenrer an på.

Mine forskningsspørgsmål og mit metodevalg har gjort, at jeg ikke udnytter alle de muligheder, som mit relativt store empiriske materiale åbner for, i afhandlingen. Væsentligst muliggør materialet en meget mere grundig undersøgelse af, hvordan de 40 fokuselever udvikler skrivekompetencer i løbet af tre års danskundervisning. Fordi jeg både har indsamlet elevernes tekster og lærernes skriftlige feedback, ville det være muligt at undersøge, hvordan eleverne arbejder ud fra lærernes feedback fra aflevering til aflevering gennem alle tre år, og derigennem få langt større indsigt i elevernes forskellige udviklingsforløb. En sådan analyse ville have kunnet bidrage substantielt til at nuancere og videreudvikle afhandlingens konklusioner og didaktiske diskussion.



## Kapitel 19: Afhandlingens institutionelle diskussion

I afhandlingen er analyserne af ministeriets, lærernes og elevernes genreforståelser foretaget hver for sig. I dette kapitel udfoldes en diskussion af de væsentligste måder, hvorpå konklusionerne fra de enkelte kapitler interagerer. Diskussionen supplerer dermed konklusionerne i kapitel 2-3 og 13-17 frem for at opsummere dem.

### Forholdet mellem ministeriets vejledende dokumenter og lærernes undervisningspraksis

De tre gymnasielærere, hvis undervisning og feedback jeg har redegjort for og analyseret i kapitel 2 og 17, bruger i høj grad ministeriets genrebeskrivelser i deres dialog med eleverne. For det første gives genrerne maksimal opmærksomhed – stort set alle skriftlige opgaver som de tre lærere giver eleverne, relaterer sig til eksamensgenrerne og/eller deres fremstillingsformer. For det andet indtager vejledende dokumenter, herunder særligt den elevvenlige oversigt (Mose 2009) en central plads i det samlede undervisningsmateriale, som udleveres i de tre klasser. For det tredje anvender lærerne i den skriftlige feedback i høj grad formuleringer, fraser og ord, som kan genfindes i ministeriets dokumenter. Eksempelvis kobles modtagerbevidsthed til kravet om ikke at skrive indforstået, og elevernes evne til at bruge fremstillingsformer som f.eks. *afsøge*, *reflektere*, *redegøre* og *diskutere* vurderes.

Flere lærere beskriver, at deres egen forståelse af genrerne bliver bedre i løbet af den periode, jeg interviewede dem. Lærerne var ved empiriindsamlingens start i 2008 usikre på, hvordan flere af de elementer, som ministeriets definition bygger på, skulle forstås. Jeg har f.eks. fremhævet at en lærer, som først introducerer eleverne for én definition af kronikkens diskussion og dernæst for en anden, tilskriver dette skift, at hun selv ikke har forstået genren rigtigt til at begynde med. Analysen af de vejledende dokumenter viser også, at ministeriets forklaring af sprogbehandlingen *diskussion* skifter i perioden. Det synes uheldigt, at ministeriet ikke ekspliciterer og begrundes, når der sker ændringer, men blot ændrer en forklaring fra dokument til dokument. Dette kan ses som en måde at undgå at adressere og diskutere den fageksterne og faginterne kritik, som genredefinitionerne mødte efter de blev implementeret – en tendens som flugter med ministeriets øvrige fremstilling, der i dokumentanalysen er beskrevet som objektiviserende. Men den risikerer at ofte lærerne, der bliver usikre på, om det er dem, der har taget fejl.

I kapitel 2 har jeg redegjort for, at lærerne forholder sig kritiske til flere dele af definitionerne i de vejledende dokumenter. Den væsentligste kritik rettes mod ministeriets indlejring af eksamensgenrerne i autentiske genrer. Lærerne mener ikke, denne kobling er forsvarlig, og læser derfor kun i ringe omfang autentiske eksempler på genrerne med eleverne som forberedelse til eksamen. Der læses således ingen eksempler på litterære artikler og kronikker i nogen af de tre klasser. Netop koblingen mellem reception og produktion er ellers et bærende element i ministeriets didaktiske forslag til undervisningen i de tre eksamensgenrer. Her fremhæves det, at gymnasielærerne både skal analysere og vise eksempler på elevtekster, når de underviser, men desuden – og måske særligt – skal de analysere professionelle skribenters autentiske tekster med eleverne.

Påbuddet om at analysere eksempeltekster intensiveres fra 2011 og frem, hvor der også gives langt mere detaljerede sproglige analyser af sådanne eksempeltekster, end det sker i de tidligere dokumenter. Dette forhold kan spille ind, således at gymnasielærernes undervisningspraksis generelt har ændret sig, efter jeg afsluttede min empiriindsamling. De interviewede læreres insisteren på, at der ikke er tilstrækkeligt at hente ved at lave sådanne sammenligninger i undervisningen, kan muligvis også betyde, at praksis ikke er blevet ændret i særlig grad, men udfoldes nogenlunde i overensstemmelse med det, jeg så i de tre klasser.

Gennemgangen af de tre læreres undervisning i kapitel 2 viser, at lærerne tilsammen anvender en række af de øvrige pædagogiske greb, som anbefales i ministeriets vejledende dokumenter: at undervise i fremstillingsformerne hver for sig inden genrerne præsenteres, at øve fremstillingsformerne mundtligt samt at arbejde med kohærens og kohæsion.

Det er slående, at ministeriet i deres vejledende dokumenter ikke giver detaljerede forslag til, hvordan lærerne bedst stilladserer eleverne i den skriftlige feedback. Som vi har set i kapitel 17, giver lærerne feedback i overensstemmelse med de bedømmelseskriterier, som findes i ministeriets vejledning (Undervisningsministeriet 2013:64), men dette resulterer ikke i, at feedbacken er ensartet. Tværtimod viser analysen meget store forskelle mellem feedbacken til højt- og lavt vurderede essay og kronikker, og resultaterne er endda så entydige, at der er basis for at tro, at analysens konklusioner tegner et billede af en fastetableret og udbredt danskfaglig praksis. Jeg vil i det følgende diskutere, hvordan feedbacken potentielt kan opfattes som og derved fungere som en form for

symbolsk voldelige handlinger over for de elever, der ikke er gode til at skrive i danskfagets genrer. Selve betegnelsen *symbolsk voldelig handling* er så betydningsladet, at det kræver stor omtanke og præcision at bruge den konstruktivt, deskriptivt og dialogåbnende. Når jeg vælger at anvende betegnelsen om lærernes feedbackhandling skyldes det, at begrebet understreger, at den form for feedback, som gives til danske stile i stx, er magtudøvende, undertrykkende og uretfærdige, hvis udgangspunktet er, at alle elever skal hjælpes ligeligt. Begrebet udpeger dermed strukturelle former for magtudøvelse og ikke enkelt personers handlinger. Inden diskussionen rejses, er det vigtigt at slå fast, at ministeriets manglende tematisering af lærerfeedback i de vejledende dokumenter er med til at skjule den eksklusion, som symbolsk voldelig feedback forårsager.

### **Forholdet mellem lærernes undervisning/feedback og elevernes genretilegnelse**

Mine komparative analyser i kapitel 16 viste, at de elever, der i 3.g får en lav karakter, kun i meget begrænset omfang udvikler nye og bedre genrekompetencer fra deres første essay og kronikker til de senere. Deres essay og kronikker vidner om, at de gennem forløbet afprøver forskellige typer af sproghandlinger og skrivestrategier, hvoraf ingen er genreadækvate, samt at de fortsætter med at skrive på måder, som falder uden for genrenormerne i aflevering efter aflevering. Disse elevers bliver kun i ringe omfang bedre til at anvende selv- og læserfremhævelser på genrerelevante måder, hvorimod der hos de elever, der er repræsenteret i korpusset med højt-evaluerede essay og kronikker, i langt højere grad sker en progression fra de første til de senere essay og kronikker.

Den viden, som afhandlingen har frembragt om lærernes undervisning, elevernes skrivevaner og lærernes feedback, kan være med til at forklare den markante forskel på elevernes progression. I feedbacken på de essay og kronikker, der gives en lav karakter, kommenterer lærerne fortrinsvis elevernes sprog (stavning, tegnsætning og tekstlingvistik) og stilladserer dermed kun i meget ringe omfang elevernes genreappropriering og tilegnelse af viden om genrerne som situerede handlinger. Feedbacken er dermed ikke styret af et ønske om at instruere eleverne i, hvilken rolle de skal indtage som afsendere, og hvilket formål der skal styre deres tekst. Disse elever møder desuden i mere end 80% af feedbacken forslag til rettelser eller andre typer negative vurderinger – gennemsnitligt bruges kun 5% af feedbacken på positive vurderinger.

Da disse træk er karakteristiske for alle tre læreres feedback, virker det sansynligt, at det, som mine analyser beskriver, er standardiserede normer for feedback, som praktiseres af en bred skare af landets gymnasielærere. Det er i denne forståelsesramme, at jeg foreslår at forstå disse feedbackhandlinger som symbolsk voldelige handlinger. De særlige kendetegn betyder samlet, at feedbacken ikke initierer en læringsproces, hvor eleverne kan bygge videre på det, de allerede har internaliseret, og derved udvikle sig gradvist. I stedet overlades de i stort omfang til at starte forfra ved hver aflevering.

Dette kan forklare nogle af de svar, disse elever gav i spørgeskemaundersøgelsen, som jeg har redegjort for i kapitel 2. Eleverne oplyste, at de kun i meget ringe omfang genlæser tidligere feedback, når de skriver nye afleveringer, samt at de stort set ikke inviterer forældre eller andre til at læse deres tekster. Dette kan tolkes som udtryk for, at disse elever ikke har lyst til at indgå i dialog med andre om deres tekster. Feedbackens karakter taget i betragtning er denne manglende lyst fuldt ud forståelig, og feedbacken bliver derfor en mulig årsag til, at eleverne går glip af de muligheder for selvrefleksion, som en dialog med andre kan give. Lærernes feedback kan desuden også give en plausibel forklaring på, hvorfor disse elever ikke bruger nær så lang tid på deres afleveringer som de elever, der hyppigt får 12: De ved muligvis ikke, hvad tiden kan udfyldes med, og de er muligvis heller ikke motiverede af tanken om at skulle skrive endnu en tekst, som vil mishage læreren og fremkalde endnu en omgang kritisk feedback.

Modsat forholder det sig for de elever, der får 12 for deres essay og kronikker i datamateriale A. Disse elever bruger lang tid på at skrive deres tekster, de læser lærerens feedback flere gange, og de inviterer typisk en forælder til at læse deres tekst eller diskutere emnet. Hos disse elever sker en langt mere frugtbar udvikling mht. brugen af selv- og læserfremhævelser end hos de elever, der får en lav karakter. Dette kan skyldes, at lærerne generelt kommenterer lige så meget på den situationsbevidsthed og opgavebevidsthed, eleverne viser i teksten, som på elevernes sprog. Lærernes stilladsering angår således langt flere genretræk end feedbacken på de lavt-evaluerede essay og kronikker. Lærernes feedback er desuden gennemgående bekræftende og motiverende – flere steder kommunikeres desuden relationsopbyggende følelser, f.eks. ytrer en lærer sin sorg over ikke at skulle læse flere stile fra en elevs hånd, nu hvor hun snart er færdig med gymnasiet.

At disse elever bruger længere tid på deres stile end dem, der får lave karakterer i skriftlig dansk, vil som regel blive tilskrevet, at disse dygtige elever er flittige –

deres succes fortolkes som resultatet af deres hårde arbejde. En anden fortolkning kunne være, at disse elever bruger mere tid på deres skriftlige opgaver, fordi de ved så meget om emnet og om skrivegenren, at de har mulighed for at blive ved – og desuden synes, det er sjovt. Dette gør ikke succesen mindre – men det åbner for et mildere blik på dem, der ikke får høje karakterer, og det peger på, at disses manual for skrivearbejdet har været mangelfuld.

Som jeg har været inde på, vejleder lærerne eleverne i, hvilken genre de bør vælge til eksamen. Kun de elever, lærerne kategoriserer som de dygtigste, anbefales at vælge essayet. Samtidig viser mine analyser, at lærerne ikke giver feedback på ret mange af de centrale genredefinerende funktioner, som etableres vha. selv- og læserfremhævelser. Afhandlingens analyser viser dermed samlet, at der er rig mulighed for at demokratisere adgangen til både essay- og kronikgenren ved at eksplicitere langt flere specifikke genretræk og stilladsere eleverne i deres appropriering af de relevante positioneringer og handlinger.

## Kapitel 20: Afhandlingens didaktiske diskussion

I denne sidste del af afhandlingens konklusion føres en didaktisk diskussion, som udmønter sig i en række konkrete forslag til, hvordan arbejdet med skriftlige genrer og skrivekompetencer kan videreudvikles. De forslag, som gives, begrundes i et ønske fra min side om at give så mange elever som muligt mulighed for at blive dygtige til dansk, at videreføre danskfagets overordnede værdisæt og læringsmål, samt at udnytte de muligheder som gymnasiet som institution giver for tværfagligt samarbejde. Intentionen med kapitlet er at diskutere mine konklusioner omkring praksis og introducere konkrete forslag til løsninger på en række af de problemer ved ministeriets og lærernes måder at definere og pædagogisere de tre eksamensgenrer på, som denne afhandling har afdækket i analyser af ministeriets, lærernes og elevernes forståelser af de tre eksamensgenrer, *kronik*, *essay* og *litterær artikel*.

Diskussionerne, som leder op til de konkrete didaktiske initiativer, struktureres ud fra de forskellige kritikpunkter, som jeg rejste undervejs i dokumentanalysen i kapitel 3. Disse diskuteres ud fra de indsigter, som afhandlingens teoretiske diskussion i del II afstedkom, og som er sammenfattet til en operativ definition af et pragmatisk genrebegreb i kapitel 6. Desuden inddrages konklusioner fra afhandlingens institutionelle diskussion, samt fra de forskellige genrepædagogiske programmer, som jeg har redegjort for i afhandlingens kapitel 5. Sidst men ikke mindst inddrages Gregersens artikel *Dansk som Genrer* (2008), som blev introduceret i indledningen.

### **Ministeriet definerer ikke genrernes individuelle formål og situationelle kontekst**

Mine analyser i kapitel 3 har vist, at ministeriet forstår de tre genrer som nogle, der udfolder sig i identiske kontekster. Denne forståelse etableres ved, at der i de vejledende dokumenter gives fællesdefinitioner for de tre genrers ideelle afsender, intenderede modtager, publikationsforum og layout. I mine analyser problematiserede jeg dette og påpegede det kontraintuitive i, at nogle elementer blev defineret ud fra de autentiske genrer, som de tre eksamensgenrer beskrives som delmængder af, mens andre elementer blev beskrevet i relation til den skolesituation, eksamensgenrerne skrives i. Jeg vil her diskutere, hvilke konsekvenser ministeriets valg og fravalg har for operationaliseringen af genrerne i undervisningen.

Den teoretiske diskussion i kapitel 7 ledte frem til en forståelse af, at genrer opstår som standardiserede kommunikative handlemåder, fordi der i en række forskellige situationer er brug for at løse sammenlignelige problemer. Når vi anvender en genre, er det, fordi den giver os en ramme for, hvordan et bestemt situeret problem kan løses på en måde, som vores omgivelser genkender, anerkender og ved, hvordan de skal respondere på. Genrer er med andre ord *typificerede rammer for målrettede sociale handlinger*. Denne grundlæggende forståelse af, hvad genrer er, og hvori deres største styrke ligger, medtages ingen steder i ministeriets definitioner. Måske skyldes det, at denne forståelse er svær at forene med ministeriets definition af genrerne kommunikationssituation. Afsender- og modtagerdefinitionerne beskriver i denne udlægning ikke agents hensigter i forhold til at opnå bestemte formål, men deres viden. Genrerne knyttes dermed ikke til situationelle typer af problemer.

Når ministeriet i andre dele af definitionen beskriver de tre eksamensgenrers fremstillingsformer som særegne og ikke-overlappende, burde det medføre, at de tre genrers situationelle kontekster blev beskrevet som væsensforskellige frem for ens. Simpelthen fordi sproghandlinger udvælges og anvendes ud fra en målsætning om derved at løse et bestemt situeret problem. Men denne forståelse udebliver i ministeriets genrebeskrivelser. Jeg vil her forsøge at give eksempler på, hvordan sådanne genredefinitioner kunne tage sig ud:

*Formålet med eksamenskronikken er at overbevise én eller flere læsere om et bestemt synspunkt i en aktuel sag, herunder at tydeliggøre hvorfor dette synspunkt er bedre end andre synspunkter, samt at tydeliggøre hvordan valget af ståsted i debatten nødvendiggør bestemte typer af (ændret) adfærd. Kronikker skrives ud fra et ønske om at ændre noget i det samfund, som kronikøren er en del af.*

*Essayets formål er at inspirere én eller flere læsere til at tænke i nye baner om et velkendt emne, herunder at vise læserne hvordan sådanne nye tanker kan genereres ved, at man i sine refleksioner tager afsæt i konkrete og personlige eksempler, ved at man anvender sproget kreativt, og ved at man lader sig inspirere af andre tænkere, herunder filosoffer og poeter.*

Disse forslag til formålsdefinitioner er meget langt fra fuldendte, men de illustrerer, hvordan jeg mener, man i skolen bør eksplicitere sammenhængen mellem 1) skrivegenrers formål, 2) den kontekst hvor de optræder, 3) den afsender- og modtagerrelation som formålsopfyldelsen kræver, etableres i teksten, og 4) de sproghandlinger som tilsammen kan føre til formålsopfyldelse på en genrerelevant måde.

En fair beskrivelse af de tre eksamensgenrers kontekst må nødvendigvis tage udgangspunkt i, at genrerne skrives med et formål om at imponere lærere og censorer ved at vise, at man som elev kan skrive gode tekster, der lever op til danskfaglige bedømmelseskriterier. Dette betyder, at udformningen af gode definitioner af hver enkelt eksamensgenre må specificere denne genres særlige bedømmelseskriterier så præcist som muligt. Eksamensgenrer *er* skolegenrer, men kan sagtens defineres, så de kan sammenlignes med autentiske genrer. Autentiske genrer rekontekstualiseres, og i denne proces kan de ikke flyttes fra én situationel kontekst til en helt anden uden at forandre sig. Dette må tematiseres før den form for skrivedidaktik, hvor autentiske kronikker, essay og litterære artikler læses som eksempeltekster for eksamensgenrerne, kan videreudvikles på en konstruktiv måde.

I ministeriets definitioner bruges der stort set ingen plads på at beskrive det *skolede* ved de tre genrer, men i stedet megen plads på at beskrive det *autentiske* ved dem. I min optik er dette en misforståelse af, hvad det funktionelle argument indebærer. Når man fastholder, at eleverne skriver danskfaglige tekster i skolen, så vil de genrer, som anvendes, være skolegenrer, der repræsenterer danskfaglige værdier og normer. De er underlagt danskfagets ideologi – ikke de ideologier, der er repræsenteret i dagspressen eller et litterært tidsskrift som *Kritik*. Man er derfor nødt til at definere dem som sådanne skolegenrer.

Det betyder ikke, at skolegenrer ikke kan ligne såkaldt autentiske genrer ved f.eks. at aktivere samme typer af sproghandlinger. Pædagogisk giver det altså stadig mening at læse professionelle eksempler på redegørelser, diskussioner, indledninger, eksempelbåren argumentation, refleksioner (konkret-abstrakt) etc. for i forlængelse heraf at diskutere om og eventuelt med hvilke forbehold, disse tekster kan *imiteres*, når man skriver i skolegenrerne. Sådanne analyser og diskussioner bliver interessante, når man holder sig for øje, hvilke formål og i hvilke situationer sproghandlingerne bruges – både i skolegenrer og i de såkaldt autentiske genrer.

Jeg foreslår, at danskfagets didaktik videreudvikles, så der laves nye genredefinitioner og udvikles nye typer af undervisningsforløb, som samtænker elementer



fra de tre genreskolars pædagogiske programmer; herunder at eksempelttekster dekonstrueres og analyseres, at der skrives og omskrives tekster som en del af undervisningen, og at genrens situationelle og kulturelle kontekst undersøges eksplorativt og dybdegående.

Hvis man i dansk (stx) ønsker, at eleverne skriver i velkendte genrer, må eleverne ud at opleve og agere i situerede kontekster uden for skolen. De må i erhvervspraktik på virksomheder, avisredaktioner og hos professionelle bloggere, klummeskribenter og debattører for her at lære at skrive i genrer som nyhedsbreve, mødereferater, nyhedsartikler, interview, klummer, essay, kronikker, blogs etc. Netop dette eksperimenteres der allerede med på forskellige gymnasier, bl.a. det gymnasium som er navngivet Østgymnasiet her i afhandlingen. Her bestod en stor del af elevernes danskfaglige tekstproduktion af avistekster inden for en lang række af forskellige genrer, som eleverne skrev under praktikforløb og lignende. Denne omlægning af skriftligheden i dansk betød, at disse elever ikke skrev nær så mange stile i relation til de tre eksamensgenrer som eleverne fra de tre andre klasser i undersøgelsen.

#### **Ministeriet begrundet valget af fremstillingsformer med at disse er særligt danskfaglige**

Ministeriet kunne med fordel gøre meget mere ud af at beskrive de konkrete kontekster, hvor de tre eksamensgenrer og de tre autentiske genrer hver især er udviklet og anvendes. Et meget vigtigt element i min teoretiske definition var diskussionen af, hvilke implikationer det har, at *genrer er specifikke, ideologisk funderede fællesskabers normer for handling*, samt at elever kommer med vidt forskellige forudsætninger for at træde ind i danskfagets ideologisk funderede fællesskab. Diskussionen udspillede sig i kapitel 8, hvor jeg blandt andet diskuterede, hvordan Bourdieus begreber kapital, habitus og reproduktion er klargørende i forhold til at forstå, hvordan skolen selekterer eleverne.

Med denne diskussion som afsæt vil jeg foreslå, at ministeriet i langt højere grad beskriver danskfagets ideologiske grundantagelser vedrørende kriterier for, hvordan faglig vidensproduktion foregår, således at der undervises *i* og ikke kun *ved hjælp af* fagets foretrukne diskurser, genrer og sproghandlinger. Idealet må være et danskfag, hvor lærerne er bevidste om, at der er store ligheder mellem de fremstillingsformer, som fagets mundtlige genrer integrerer, og de sproghandlinger som eleverne skal anvende skriftligt i eksamensgenrerne. I *Dansk som genrer* (1998) argumenterer Gregersen for nødvendigheden af og de rige muligheder for netop at fremhæve sådanne ligheder mellem sproghandlinger i

mundtlige og skriftlige genrer i danskfaglige forløb. Gregersen fremhæver, at skriftlige genrer 'alle findes i kimform i dagligdags konversation som dermed indtager pladsen som forsyningskammeret for alle genrer. Eleverne kan således i en vis forstand allerede (noget af) genrerne i og med at de kan deres talesprog.' (Gregersen 1998:115-116). Gregersen foreslår bl.a. forløb om narrativer, portrætter og ræsonnerende tekster, hvor både mundtlige og skrevne eksempler analyseres.

Gregersen foreslår desuden i overensstemmelse med de tre genreskolers pædagogiske programmer, at kvalitetsdiskussioner gøres til centrale elementer i den mundtlige undervisning (Gregersen 1998:118-119). Dette forslag vil jeg videreføre, da kvalitetsdiskussioner er øjenåbnende i forhold til at få indblik i normers ideologiske bundklang. Kvalitetsdiskussioner viser relevansen af ekspliciteringer af de værdier og bedømmelseskriterier, som henholdsvis lærere og elever vurderer med afsæt i.

### **Ministeriet beskriver de tre genrer som ahistoriske, almene genrer**

I afsnit 3.12 konkluderede jeg, at de autentiske genrer i hvert fald i store dele af ministeriets beskrivelser reduceres til ahistoriske, almene genrer, samt at denne objektivisering smitter af på prøvegenrerne, fordi de i så høj grad underordnes og sammenlignes med de autentiske genrer. Diskussionen i afhandlingens kapitel 9, som blev ført under titlen: *Genrer er dialogiske*, er værd at genoptage. Her var en af mine pointer, at ytringer altid er i dialog med andre ytringer og derfor foregriber mulige svar, at ytringer selv indgår som svar på tidligere ytringer, at ytringer spiller på andre ytringer i ordvalg og tone, samt at ytreren markerer, hvilke elementer andre bør gå i dialog med mm. I diskussionen fremhævede jeg desuden en række forskellige måder, hvorpå genrer indgår i dialog med og præsupponerer andre genrer. Dels at genrer ofte defineres i relation til hinanden, som hinandens modstykker. Dels at genrer indgår i genrehierarkier, genrekæder, genresystemer, genrerepertoarer og genresystemer. At forstå en ytring kræver dermed viden om ytringers kontekst, herunder om den genre, ytringen er udfærdiget i, og de relationer ytringen herved har til ytringer i andre genrer.

Sådanne indsigter kan der kun etableres forståelse for, hvis der i danskfaget afsættes mere tid, end der gøres nu, til at læse andre tekster end skønlitterære. Mit forslag er, at danskfagets litteraturhistoriske læsninger ikke begrænses til læsning af skønlitterære klassikere, men udvides til andre teksttyper også. At læse en kronik fra starten af 1900-tallet

er i min fagforståelse lige så almindannende og studieforberedende som at læse et digt fra samme periode. En sådan ændring af fagets indhold og metode vil muliggøre langt mere samarbejde mellem de to obligatoriske 3-årige A-niveau fag, dansk og historie.

Konkret foreslår jeg, at der stilles krav om et tværfagligt forløb i 1.g, der leder frem til dansk/historieopgaven. Dette forløb kan behandle et bestemt emne (ligestilling, minoriteters rettigheder, ytringsfrihed, fri abort, skatteopkrævning, ejendomsret osv.) ved at sammenligne forskellige tiders debatter om emnet – eller debatter fra flere forskellige kulturelle kontekster. Danskfagligt er formålet med forløbet at lære at lave genreanalyser af de facto genrer samt at lære, hvordan sådanne analyser kan inspirere skrivning i eksamensgenren kronik. Formålet er desuden også at kombinere genreanalyse med historiefagets kildekritiske teksttilgang for derved at tematisere forholdet mellem tekst og kontekst. I dansk/historieopgaven kunne eleverne i forlængelse af forløbet vælge et nyt emne eller blot nye tekster og aflevere en nutidig og personlig eksamenskronik om emnet samt en mere traditionel akademisk og kildekritisk analyse af en eller flere eksempeltekster.

Det at læse tekster fra historiske perioder eller kulturer som adskiller sig på afgørende punkter fra det samfund, eleverne kender på egen hånd, er øjenåbnende i forhold til at opnå metabevisthed om, at alle typer af normer – også de danskfaglige – er historisk forankrede, samt at skribenter i deres tekster forudsætter, indbygger og foregriber dialog med andres tekster og ytringer. En sådan undervisning om genrers historicitet og dialogiske relationer indbefatter, at det tematiseres, hvorfor nogle genrer – og ytringer – får magt, går i glemmebogen, videreudvikles etc. Emner, som jeg vil mene, er centrale for danskfaget, hvis formålserklæring indbefatter en målsætning om at bidrage til 'at udvide elevernes dannelsehorisont og at styrke deres evne til at håndtere informationer, gå bag om ordene og disses indhold og nuancer' samt at fremme 'elevers muligheder for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund.' (Undervisningsministeriet 2013).

### **Ministeriets uheldige prioritering af elevernes personlige vinkling fremfor af genrestrukturer**

Mine analyser i kapitel 3 viser, at ministeriet i høj grad beskriver opgavestrukturering som noget, der underordnes den enkelte elevs personlige vinkling. Rationalet er, at individuelle vinkler skaber individuelle dispositioner, samt at disse dispositioner er garanter for, at der skabes sammenhæng mellem tekstens dele. Jeg vil hævde, at hvad der opleves som en relevant rød tråd – en relevant rækkefølge mellem forskellige typer af handlinger – i høj

grad afhænger af forventninger til den genre (situation og formål), som der skrives i. I ministeriets beskrivelser fremstilles det som om, at etableringen af en rød tråd udelukkende afhænger af, om eleven fastholder et emnemæssigt vinklet fokus. Men kan et essay eller en kronik ikke sagtens begrænses til at omhandle ét bestemt emne, uden at eleven af den grund har løst opgaven tilfredsstillende? Den røde tråd etableres først i alle tre eksamensgenrer, hvis emnet behandles vha. genrerrelevante sproghandlinger, og hvis der opbygges et holdbart argument, hvor der foreslås konklusioner på baggrund af analyser af forskellige eksempler. Genrekonventioner inkluderer konventioner for, hvad der skal til for at etablere en rød tråd.

Ministeriet beskriver ikke essayets særlige genrebestemte struktur og antyder hermed, at der ikke er nogen fast formel. For kronikgenren defineres derimod en overordnet struktur ud fra fremstillingsformerne (indledning, redegørelse, karakteristik, diskussion, afslutning). Jeg foreslår, at essayets sproghandlinger defineres på en måde, så disse udpeger delelementer, som skal indgå for at genrens samlede formål kan opfyldes. Jeg foreslår desuden, at beskrivelsen af kronikgenrens strukturelementer udbygges. I lighed med f.eks. Martin, Swales, Hyland og Devitt (se kapitel 5) vil jeg fremhæve, at selvom eksempler sjældent følger modeller til punkt og prikke, så er modeller alligevel konstruktive pædagogiske redskaber, som kan hjælpe de elever, der ikke har internaliseret de slutningsmæssige logikker, eksamensgenrerne er bygget op omkring, før de starter i gymnasiet. Særligt hvis eleverne lærer de faste konventioner ved at læse og analysere en række forskellige tekster, hvor skribenter både forholder sig til faste konventioner og specifikke situerede forhold i.

Mine analyser i kapitel 13 og 14 viser, at der er mulighed for i langt højere grad at eksplicitere kravene til de enkelte fremstillingsformer. De elever, der får lave karakterer, har f.eks. svært ved at adskille deres afsenderstemme fra tekstoplæggets stemme i kronikkernes redegørende afsnit, og de har også ofte svært ved at metareflektere, når de skriver essay. Hvis sådanne handlinger ekspliciteres som nødvendige strukturelementer, fremhæves nødvendigheden af at undervise eksplicit i dem.

Mit ønske er, at lærerne underviser i genrerne som institutionaliserede måder at tænke på – som det jeg i kapitel 10 har diskuteret under overskriften *genrer er situeret kognition*. Denne form for undervisning reducerer ikke genrebeskrivelser til manualer, sådan som jeg har beskrevet, at kritiske røster inden for RGS anklager genrepædagogik for at gøre. I stedet ser jeg skriveundervisning, der ekspliciterer genreadækvate ressourcer ud fra

analyser af eksempeltekster, som undervisning der opdrager til *bunden kreativitet* – en beskrivelse, som Gregersen giver med en formaning om, at 'kreativitet uden faste former er hovedløs, faste former uden kreativitet er færdighedslære – ikke dannelse.' (Gregersen 1998:115). At forstå hvad metarefleksion kan udrette ved at undersøge, hvordan den konstrueres, skal lede frem til, at eleverne selv metaflektorer over emner, som kun fantasien – og opgaveforlægget – sætter grænser for. Mine analyser i kapitel 13 og 14 viser, at eleverne bruger samme typer af handlinger med stor diversitet. Analysens fastsættelse af de funktioner, som de forskellige selv- og læserfremhævelser gives i hver af de to genrer, er blot med til at gruppere teksteksemplerne – ikke til at reducere dem til entydige skabeloner.

I kapitel 2 har jeg redegjort for en række delelementer i lærernes undervisning i de tre eksamensgenrer, som alle har det tilfælles, at de praktiseres, uden at lærerne ekspliciterer genrenormer. Disse undervisningsaktiviteter sættes i gang ved, at lærerne 1) opfordrer de elever, der har svært ved genrerne, til at læse bestemte klassekammeraters afleveringer, 2) læser gode elevessay højt for klassen ved tilbagelevering, 3) lader eleverne give hinanden feedback på udkast til afleveringer, 4) giver eleverne øvelser, hvor eleverne skal bruge forskellige fremstillingsformer mundtligt i grupper eller par. Eleverne forventes under disse aktiviteter i høj grad selv at kunne aflure, hvad der er godt, og hvad der ikke er godt ved den måde, andre elever bruger genrer og sproghandlinger på. De forventes også selv at finde ud af, hvordan de kan *imitere* disse andres sprog på relevante måder. Jeg argumenterer for, at lærerne i stedet meget tydeligt underviser i de kvalitetskriterier, de gerne vil have, at eleverne lærer at omsætte til praksis, fremfor at overlade den analyse og fortolkning, som nødvendigvis går forud for imitatio-baseret skrivning, til eleverne.

### **En række af ministeriets definitioner er meget generelle**

I kapitel 3 redegjorde jeg for, at ministeriet gentager de samme definitioner og pointer igen og igen – både internt i de enkelte dokumenter og fra dokument til dokument. Dette inkluderer, at en række definerende ord og fraser opnår status som standarddefinitioner, også selvom de ofte er så overordnede, at de bliver cirkulære, eller så generelle, at de ville kunne bruges i rigtig mange sammenhænge og derved rækker ud over definitionerne af de tre eksamensgenrer.

Som eksempel skal her fremhæves ministeriets definition af genrerne intenderede modtager og ideelle modtager. I afsnit 3.6 viste jeg, hvordan disse definitioner

udelukkende fremhæver de typer af viden, som agenterne forventes at besidde. Desuden er det værd at fremhæve, at skribenterne beskrives som *danskfagligt velfunderede*, altså dygtige elever. Dette positionerer de elever, som i feedbacken på deres afleveringer og i standpunktskarakterer får bekræftet, at de kun formår at levere fagligt svage præstationer, som en form for 'illegale' afsendere. Særligt to forhold blev desuden fremhævet i analysen: 1) at ministeriet sammenblander to forskellige situationelle kontekster i definitionen, og 2) at det, at ministeriet vælger at lave en fælles definition for de tre genrer, medfører, at disse definitioner er meget korte og overordnede.

Jeg foreslår at lave genrespecifikke definitioner af skriftlige eksamensgenrers intenderede modtager og ideelle afsender samt at fagliggøre disse ved at knytte dem mere specifikt til de tre eksamensgenrers individuelle formål og situationelle kontekst. Dette muliggør undervisning, hvor eleverne lærer at identificere sig med bestemte formål og roller. Den genreforståelse jeg herved trækker på, er den, der er diskuteret i kapitel 11 under overskriften, *genrer er rammer for typificerede afsenderstemmer og modtagerpositioneringer*. Her var de centrale pointer, at vi, når vi formulerer os, positionerer os i relation til en intenderet modtager på måder, der er hensigtsmæssige, passende – og nødvendige – for at opnå det, som vi ønsker at udrette med vores tekst. Vi anvender en række ståsted- og engagementmarkører i processen. Og i takt med at genrer stabiliseres, standardiseres normerne for måder at positionere sig på. At kende en genre inkluderer at kende den typiske relation mellem dem, der skriver og læser tekster inden for genren.

I afhandlingens del III har jeg påvist, at det er muligt at give detaljerede beskrivelser af, hvordan to af sådanne stemmemarkører, selv- og læserfremhævelser, bruges på genreadækvate måder i de kronikker og essay, der får en høj karakter, samt at beskrive, hvad der kendetegner de stemmer, som elever der får en lav karakter for essay og kronikker, konstruerer. Mine analyseresultater er opsamlet i kapitel 15 og vil kunne indgå i elaborerede definitioner af essay- og kronikgenrens karakteristiske afsenderstemmer og modtagerpositioneringer. Modsat de vidensbetonende ministerielle definitioner, som knytter sig til personen bag teksterne, vil definitioner der baseres på mine analyser levere beskrivelser af de roller, som eleverne skal lære at indtage i deres tekster til skriftlig eksamen i dansk, og af den relation, som de kan forvente, modtageren gerne vil indgå i under læsningen.

Når afsenderstemmen kommenteres i ministeriets vejledende dokumenter, gøres dette ved hjælp af en standardformulering, som bygger på meget abstrakte begreber: Eleverne skal skrive med en *overbevisende, personlig og vedkommende* stemme. Kun ganske få steder i dokumenterne – og først og fremmest i de senere dokumenter – gives der mere konkrete råd. Disse er spredt ud, så de falder i forskellige dokumenter, men er beskrivelser, som jeg mener, egner sig godt til didaktisering. I afsnit 3.6 redegjorde jeg for, at det anbefales, at eleverne stiller reelle og retoriske spørgsmål i både essay og kronikker, samt at det i et enkelt dokument anbefales at eleverne bruger selvfremhævelsesressourcen *jeg*, selv- og læserfremhævelsesressourcen *vi* og læserfremhævelsesressourcen *dig*, når de skriver essay. I afsnit 3.10 gennemgik jeg desuden en række konkrete forslag, der involverer etableringen af en afsenderstemme, som ministeriets repræsentanter kommer ind på, f.eks. at eleverne i essayindledninger bør fremhæve 'det skrivende subjekt' og dennes her-og-nu-tanker samt anvende poetisk sprogbrug. Disse konkrete råd er fuldt kompatible med de genreressourcer, som jeg opsamler i kapitel 15, og mit forslag er, at sådanne konkrete råd gives en meget mere central placering i de ministerielle vejledende dokumenters genredefinitioner, dvs. at de erstatter de diffuse, abstrakte standarddefinitioner.

### **Danskfaget mangler en gennemtænkt feedbackpraksis**

Den institutionelle diskussion medførte, at jeg foreslog at forstå lærernes skriftlige feedback som symbolsk voldelige handlinger, der er med til at opretholde en forståelse af, at alle elever ved at få skriftlig feedback har lige muligheder for at udvikle sig som skrivere. Jeg foreslog desuden at fortolke elevernes manglende engagement (som blev diagnosticeret på baggrund af deres svar i spørgeskemaerne) som en konsekvens af den (manglende) stilladsering i lærernes feedback og undervisning.

I lyset heraf vil jeg foreslå, at der udvikles genrestandarder for danskfaglig skriftlig feedback – både for de emner, lærerne bør adressere i deres feedback, men også for de handlinger, som lærerne udfører. Dette gennemføres bedst, hvis der sker en praksisændring, således at megen af den summative evaluering, som gives i dag, ændres til formativ evaluering, hvor det overordnede formål er at sikre, at evalueringen udvikler den genstand, som evalueres (Christensen 2006:366). Det jeg foreslår, er, at de eksplicitte genrebeskrivelser, som jeg mener, man bør undervise i ved at analysere eksempeltekster, bruges som vurderingskriterier i feedbacken. Til hver aflevering fremhæves et særligt fokus,

som der evalueres på. Og styrende for feedbacken er det, at lærerne identificerer det, eleverne gør rigtigt, og giver et stillads for elevernes videre arbejde. Alle elever skal anerkendes, alle elever skal hjælpes videre. Jeg foreslår også, at lærerne i langt højere grad underviser eleverne i grammatik og tegnsætning som del af den mundtlige undervisning. Dette er – at dømme ud fra de kronikker og essay jeg har analyseret – tiltrængt. Det vil desuden kunne betyde, at lærerne kan slippe dette fokus i feedbacken på elevernes tekster.

Optimalt oprettes der skrivelaboratorier på gymnasierne, hvor fagpersoner giver de elever, som ikke kender skolens genrer, et stillads, således at de får indsigt i kvaliteterne, ved de tekster de skriver, og får konkrete råd til, hvordan de klatrer sikkert op ad karakterskalaens stige ved at tilegne sig bestemte handlemåder, som prioriteres i skolens genrer. Dette feedbackarbejde vil egne sig til at foregå, mens eleverne skriver, således at selve feedbackhandlingen er med til at opbygge en bevidsthed hos alle elever om, at dialog om tekster er konstruktiv, spændende og udviklende. Kompetencen til at gå i dialog med egne tanker er ikke bare essayets, men danskfagets mest ophøjede sproghandling, og det er derfor også dansklærernes opgave at inddrage alle elever i dialoger, der fordrer netop denne centrale danskfaglige handling.

Der er et emne, min didaktiske diskussion ikke berører, og det er valget af eksamensgenrer. Dette valg er et svært valg, fordi der er mange hensyn at tage. Mine didaktiske forslag lægger op til, at man vælger eksamensgenrer, som man i undervisningen kan tematisere og sammenligne med genrer, der læses og analyseres som en del af danskfagets pensum. Et andet centralt hensyn, som bør tages i udvælgelsen, er, at genreundervisning i dansk skal være relevant og meningsfuld for eleverne, sådan at de kan se – og vil opleve – at de skriftlige kompetencer de får i dansk, er kompetencer, de kan bruge i deres videre studier og i en række af de forskellige praksisfællesskaber og kontekster, de som borgere kommer til at agere og gøre nytte i.



## Bibliografi

- Andersen, J. (2015). What Genre Theory Does. I J. Andersen (Red.), *Genre Theory in Information Studies* (s. 1-10). Bingley: Emerald Griup Publishing Limited.
- Andersen, T. H., & Smedegaard, F. (2005). *Hvad er meningen?* Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Austin, J. L. ((1971) 1992). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the Novel. I M. M. Bakhtin, & M. Holquist (Red.), *The Dialogical Imagination, Four Essays by M. M. Bakhtin* (s. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). The Problems of Speech Genres (1952-53). I M. M. Bakhtin, C. Emerson, & M. Holquist (Red.), *Speech Genres and Other Late Essays* (s. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Baterson, G. (1998). De logiske kategorier for læring og kommunikation. I M. Hermansen (Red.), *Fra læringens horisont, En antologi* (s. 37-52). Århus: Klim.
- Bawarshi, A. S. (2000). The Genre Function. *College English* (62/2), s. 335-360.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre - An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Indiana: Parlor Press/The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge, the Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1994). Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. I A. Freedman, & P. Medway (Red.), *Genre and the New Rhetoric* (s. 83-96). London: Taylor Francis.
- Bazerman, C. (2003). Textual Performance: Where the Action at a Distance is. *JAC: Journal of Advanced Composition* (23:2), s. 279-396.
- Bazerman, C. (2004). Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. I C. Bazerman, & P. Prior (Red.), *What Writing Does and How it Does it: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (s. 79-101). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Bazerman, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. I C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Red.), *Genre in a Changing World* (s. 279-294). Indiana: The WAC Clearinghouse.
- Bennike, S., Nyborg, L., & Hammer, M. T. (2005). *Faglige forbindelser i dansk: Sprog, litteratur og film*. København: Dansklærerforeningen.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Berge, K. L. (2001). Klassikeren: Introduksjon. *Rhetorica Scandinavia* (18), s. 17-18.
- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i norsk skole. *Skriften på væggen - Fællesskrift Dansklærerforeningen* (10), s. 30-47.
- Berkenkotter, C. (2002). Response(s) to William Grabe's "Narrative and Expository Macro-Genres". I A. M. Johns (Red.), *Genre in the Classroom - Multiple Perspectives* (s. 285-288). New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale/NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, B. B. (1974). Et sociolingvistisk syn på sosialisering: Med visse henvisninger til uddannelsesmodtagelighed. I J. Enggaard, & K. Poulsgaard (Red.), *Basil Bernsteins kodeteori* (s. 35-69). København: Christian Ejlers Forlag.
- Bernstein, B. B. (1975). *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London/New York: Longman.
- Bhatia, V. K. (2002). Applied Genre Analysis: Analytical Advances and Pedagogical Procedures. I A. M. Johns (Red.), *Genre in the Classroom - Multiple Perspectives* (s. 279-284). New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse*. London: Continuum.
- Bhatia, V. K. (2008). Towards Critical Genre Analysis. I V. Bhatia, J. Flowerdew, & R. Jones, *Advances in Discourse Studies* (s. 166-177). London: Routledge.
- Bourdieu, P. ((1976) 1997a). Nogle egenskaber ved de sociale felter. I P. Bourdieu, *Hvem skabte skaberne? Interviews og forelæsninger* (s. 116-123). København: Akademisk Forlag.

- Bourdieu, P. ((1977) 1997b). Hvad vil det sige at tale. I P. Bourdieu, *Hvem skabte skaberne? Interviews og forelæsninger* (s. 100-115). København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. ((1978) 1997c). Det lingvistiske marked. I P. Bourdieu, *Hvem skabte skaberne? Interviews og forelæsninger* (s. 124-139). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minut.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. ((1970) 2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., & Wasquant, L. D. (1996). *Refleksiv sociologi. Mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Briggs, C. L., & Bauman, R. (1992). Genre, Intertextuality, and Social Power. *Journal of Linguistic Anthropology* (2/2), s. 131-172.
- Bruce, I. (2008). *Academic Writing and Genre. A Systematic Analysis*. London/New York: Continuum.
- Bruner, J. ((1960) 1999). *The Process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Capps, L., & Ochs, E. (1995). *Constructing Panic. The Discourse of Agoraphobia*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Chouliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logik. I L. Chouliaraki, & M. Bayer (Red.), *Pædagogik, diskurs og magt* (s. 26-67). København: Akademisk Forlag.
- Christensen, C., & Wiuff, E. (2006). Udviklingspsykologiske teorier. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog* (s. 409-429). København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, T. S. (2006). Formativ evaluering. I E. Damberg, J. Dolin, & G. Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik, en grundbog* (s. 361-382). København: Hans Reitzels Forlag.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis, A Fuctional Perspective*. London/NY: Continuum.
- Christie, F. (1985). Language and Schooling. I S. Tchudi (Red.), *Language, Schooling, and Society* (s. 21-40). Portsmouth: Boynton/Cook.
- Christie, F. (1987). Genre as Choice. I I. Reid (Red.), *The Place of Genre in Learning. Current Debates* (s. 22-34). Melbourne: Deakin University.

- Christie, F. (1996). The role of a functional grammar in development of a critical literacy. I G. Bull, & M. Anstey (Red.), *The literacy Lexicon* (s. 46-57). Sydney: Prentice-Hall.
- Christie, F. (2007). Ongoing dialogue: functional linguistic and Bernsteinian sociological perspectives on education. I F. Christie, & J. R. Martin (Red.), *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (s. 3-13). London: Continuum.
- Christie, F., & Martin, J. R. (1997). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Pinter.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation* . London: Continuum.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The power of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Cope, B., Kalantzis, M., Kress, G., & Martin, J. (1993). Bibliographical Essay. Developing Theory and Practice of Genre-based Literacy. I B. Cope, & M. Kalantzis (Red.), *The Power of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (s. 231-247). London: The Falmer Press.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning. The Discursive Production of Self. *Journal of the Theory of Social Behavior* (20:1), s. 43-63.
- Devitt, A. J. (1989a). *Standardizing Written English. Diffusion in the Case of Scotland. 1520-1659*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Devitt, A. J. (1989b). Genre as Textual Variable. Some Historical Evidence from Scots and American English. *American Speech* (64), s. 291-303.
- Devitt, A. J. (1991). Intertextuality in Tax Accounting. Generic, Referential, and Functional. I C. Bazerman, & J. Paradis (Red.), *Textual Dynamics of the Professions. Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities* (s. 336-357). Madison: University of Wisconsin Press.
- Devitt, A. J. (1993). Generalizing About Genre. New Conceptions of an old Concept. *College Composition and Communication* (44/4), s. 573-586.
- Devitt, A. J. (1997). Genre as Language Standard. I W. Bishop, & H. Ostrom (Red.), *Genre and Writing. Issues, Arguments, Alternatives* (s. 45-55). Portsmouth: Boyton/Cook.
- Devitt, A. J. (2004). *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Devitt, A. J. (2009). Teaching Critical Genre Awareness. I C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Red.), *Genre in a Changing World* (s. 337-351). Indiana: The WAC Clearinghouse.
- Dias, P., Freadman, A., Medway, P., & Paré, A. (1999). *Worlds Apart. Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts*. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diderichsen, P. ((1953) 1968). *Sprogsyn og sproglig opdragelse. Historisk baggrund og aktuelle problemer*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Dixon, J. (. (1987). The Question of Genres. I I. Reid (Red.), *The Place of Genre in Learning. Current Debates* (s. 9-21). Melbourne: Deakin University.
- Dolin, J. (2006a). Dannelse, kompetence og faglighed. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik* (s. 58-78). København: Hans Reitzel Forlag.
- Dolin, J. (2006b). Undervisning og læring. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik* (s. 115-128). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dolin, J. (2006c). Læringsteorier. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik* (s.140-182). København: Hans Reitzels Forlag.
- Duncker, D. (2011). On the Empirical Challenge to Integrational Studies in Language. *Language Sciences* (33/4), s. 533-543.
- Duncker, D. (2012a). "What is it Called?" Conventionalization, Glossing Practices, and Linguistic (In)determinacy. *Language and Communication* (32/4), s. 400-419.
- Duncker, D. (2012b). Norm, situering og sproglige erkendelser. *Dansk Talesprog* (11), s. 3-44.
- Dysthe, O. (1989). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet, skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eriksen, N. R. (2012a). *Den skal jeg lige have en kop kaffe til at tygge på. Om skriftlig dansk på stx*. Hentet fra <http://www.emu.dk/modul/eksamen-i-skriftlig-dansk-stx>
- Eriksen, N. R. (2012b). Den skal jeg lige have en kop kaffe til at tygge på. Om skriftlig dansk på stx. *Dansk Noter* (2), s. 48-55.
- Eriksen, N. R. (2013). *Jamen, hvordan gør man i virkeligheden? Autentiske eksempler på hvad man kan gøre, og hvad man bør undgå i kronikken, essayet og den*

*litterære/analyserende artikel. Til brug for elever, lærere og censorer på stx.* Hentet fra <http://www.emu.dk/modul/eksamen-i-skriftlig-dansk-stx>

- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I A. Prieur, & C. Sestoft (Red.), *Pierre Bourdieu* (s. 71-114). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. ((1995) 2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Abingdon: Routledge.
- Fairclough, N. (2012). Critical Discourse Analysis. I J. P. Gee, & M. Handford (Red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 9-20). New York: Routledge.
- Feez, S., Iedema, R., & White, P. (2008). *Media Literacy*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.
- Flowerdew, J. (2002). Genre in the Classroom: A Linguistic Approach. I A. M. Johns (Red.), *Genre in the Classroom – Multiple Perspectives* (s. 91-102). Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Flowerdew, J. (2008). Critical Discourse Analysis and Strategies of Resistance. I V. K. Bhatia, J. Flowerdew, & R. H. Jones (Red.), *Advances in Discourse Studies*. New York: Routledge.
- Fludernik, M. (2000). Genres, Text Types, or Discourse Modes? Narrative Modalities and Generic Categorization. *Style* (34:1), s. 274-292.
- Foucault, M. (1982). *The Archaeology of Knowledge. The Discourse on Language*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. ((1970) 2005). The Discourse on Language and "Truth and Power". I J. Medina, & D. Wood (Red.), *Truth: Engagements Across Philosophical Traditions* (s. 315-335). Ames: Blackwell Publishing.
- Fowler, A. (1982). *Kinds of Literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes*. Oxford: Clarendon.
- Freadman, A. (1987). Anyone for tennis? I I. Reid (Red.), *The Place of Genre in Learning: Current Debates* (s. 91-124). Melbourne: Deakin University.
- Freadman, A. (1994) Anyone for tennis? I A. Freadman, & P. Medway (Red.), *Genre and the New Rhetoric* (s. 43-67). London/Bristol: Taylor & Francis.

- Freadman, A. (2002). Uptake. I R. Coe, L. Lindgard, & T. Teslenko (Red.), *The Rhetoric and Ideology of Genre* (s. 39-53). Creskill: Hampton Press.
- Freadman, A. (2012). The Traps and Trappings of Genre Theory. *Applied Linguistics* (33:5), s. 544-563.
- Freedman, A. (1993a). Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning. *Research in the Teaching of English* (27:3), s. 222-251.
- Freedman, A. (1999). Beyond the Text: Towards Understanding the Teaching and Learning of Genres. *TESOL Quarterly* (33:4), s. 764-767.
- Goffman, E. (1955). On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry* (18:3), s. 213-231.
- Goffman, E. (1971). *Relations in Public*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. ((1974) 1986). *Frame Analysis*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, E. ((1959) 1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Grabe, W. (2002). Narrative and Expository Macro Genres. I A. M. Johns (Red.), *Genre in the Classroom - Multiple Perspectives* (s. 249-267). New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gregersen, F. (1998). Dansk som genrer. I I. Dalsgaard, M. Hansen, & G. Ingerslev (Red.), *Midt i ræset. En artikelsamling om dansk* (s. 107-131). Frederiksberg: Daneklærerforeningen.
- Gregersen, F., & Tøgeby, O. (1992). Dansk stil og dens retning. Et diskussionsoplæg om en velkendt genres velkendte problemer. *Dansk Noter* (4), s. 43-50.
- Gregersen, F., Elf, N. F., Lassen, S., Laursen, H. P., Lørring, L., Mortensen, F. H., et al. (2003). *Fremtidens danskfag. En diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. Undervisningsministeriet. København: Uddannelsesstyrelsen.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. I P. Cole, & J. L. Morgan (Red.), *Syntax and Semantics, Speech Acts* (Årg. 3, s. 41-58). New York: Academic Press.
- Gutt, A., & Salffner, R. (1976). *Sprogskoling*. København: Gyldendals sprogbibliotek.
- Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. København: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Halliday, M. A. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London/New York: Hodder Arnold.

- Hansen, E. (1989). Dansk uden stil. *Politiken* 27. juni.
- Hansen, E. J. (1995). *En generation blev voksen, den første generationsundersøgelse*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E. J. (2011). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, M. (2007). Den skriftlige prøve i stx efter reformen. *Dansk Noter* (1), s. 18-22.
- Hansen, S. P. (2004). *Praktisk originalitet. Om ethos som retorisk kategori og originalitet som ethosdyd i gymnasieelevertekster*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hansen, S. P. (2008a). At læse elever - hvordan værdsættes personen i teksten i det gymnasieskriftlige? *Cursiv* (2), s. 39-58.
- Hansen, S. P. (2008b). Originalitet i teksten og tiden. *Gjallerhorn* (7), s. 52-59.
- Hansen, S. P. (2008c). Skal vi alle sammen være journalister? *Asterisk* (39), s. 18-19.
- Hansen, V. R., Jensen, J. A., & Thyssen, S. (1975). Gutt & Salffners sprogskolingsprogram. I V. R. Hansen, J. A. Jensen, & S. Thyssen (Red.), *Om Gutt & Salffners arbejde med sprogskoling*. København: Unge pædagoger.
- Harré, R., & Langenhove, L. v. (1991). Varieties of Positioning. *Journal of the Theory of Social Behaviour* (21:4), s. 393-407.
- Harré, R., Moghaddam, F., Cairnie, T., Rothbart, D., & Sabat, S. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory and Psychology* (19:1), s. 5-31.
- Harris, R. (1998). *Introduction to Integrational Linguistics*. Oxford: Pergamon.
- Hasan, R. (2011). *Language and Education. Learning and Teaching in Society*. London/Oakville: Equinox.
- Hauer, A., & Munk, B. (2006). *Tal og skriv!* Århus: Systime.
- Hauer, A., & Munk, B. (2008). *Litterær artikel, kronik og essay*. Århus: Systime.
- Hedeboe, B. (2009). Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivevanskeligheder? *Viden om læsning* (6), s. 5-31.
- Hedeboe, B., & Polias, J. (2000). Et sprog til at tale om sprog. Om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien. I K. Esmann, A. Rasmussen, & L. B. Wiese (Red.), *Dansk i dialog*. København: Dansk lærerforening.



- Herskind, U. (2006). *Vedr. vejledende eksempler på opgaven i skriftlig dansk i stx efter reformen*. København: Undervisningsministeriet.
- Herskind, U. (2007). Den danske stil – baggrund og intentioner. *Dansk Noter* (1), s. 13-17.
- Hunston, S., & Thompson, G. (2000). *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2000). Hedges, Boosters and Lexical Invisibility: Noticing Modifiers in Academic Texts. *Language Awareness* (9:4), s. 179-197.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to proces. *Journal of Second Language Writing* (12), s. 17-29.
- Hyland, K. (2005). Stance and Engagement. A Model of Interaction in Academic Discourse. *Discourse Studies* , 7(2), s. 173-192.
- Hyland, K. (2008). Disciplinary Voices. Interactions in Research Writing. *English Text Construction* (1:1), s. 5-22.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary Identities. Individuality and Community in Academic Discourse*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). "I would like to thank my supervisor" Acknowledgements in Graduate Dissertations. *International Journal of Applied Linguistics* , 14 (2), s. 259-275.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnological Approach*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Hyon, S. (1996). Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly* (30:4), s. 693-722.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: The discoursal construction of identity on intersecting timescales. I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivanič, R., & Camps, D. (2001). I am How I Sound: Voice as Self-representation in L2 Writing. *Journal of Second Language Writing* (10), s. 3-33.
- Jørgensen, A. (1996). Efterskrift. I A. Jørgensen (Red.), *Dansk til eksamen*. Frederiksberg: dansklærerforeningen.

- Jensen, M. J., & Krogh, E. (2003). *Portfolioevaluering*. Syddansk Universitet, Institut for Kulturvidenskaber. Gymnasiepædagogik nr.40 .
- Jensen, M. J., Krogh, E., Nordsborg, I. L., Rasmussen, A., & Witzke, A. (1998). *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem gymnasieklasser*. København: Dansklærerforeningen.
- Jensen, T. J. (2009). Generic Variation? Developments in Use of Generic Pronouns in Late 20th Century Spoken Danish. *Acta Linguistica Hafniensia* (41), s. 81-115.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (2002). *Genre in the Classroom*. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaspersen, P. (2005). *Tekstens transformationer: En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Odense: Syddansk Universitet.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturredidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturredidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk mormålsdidaktikk: Forskning, felt, fag* (s. 47-75). Oslo: Novus Forlag.
- Kock, K., & Heltberg, E. (1997). *Skrivehåndbogen*. København: Gyldendal.
- Kock, C., & Tandrup, B. (1989). *Skriv kreativt. Skriftlig fremstilling: Sagprosa/fiktion*. København: Gyldendal.
- Kofod-Jensen, K., & Schou, E. (1994). *Mens du skriver 1. At skrive er en proces*. København: Gad & Grafisk.
- Korner, H., McInnes, D., & Rose, D. (2007). *Science Literacy*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.
- Kress, G. (1993). Genre as Social Process. I B. Cope, & M. Kalantzis, *The Power of Literacy, a Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Kress, G. (1987). Genre in a Social Theory of Language: A Reply to John Dixon. I I. Reid (Red.), *The Place of genre in Learning: Current Debates* (s. 35-45). Melbourne: Deakin University.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Syddansk Universitet.

- Krogh, E. (2004). Procesevaluering: Fra reformpædagogisk eksperiment til fagdidaktisk realitet. *Gymnasiepædagogik* (45), s. 17-31.
- Krogh, E. (2006a). *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk: Gymnasiepædagogik*. Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2006b). V.1 Pædagogisk evaluering. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev, *Gymnasiepædagogik* (s. 355-360). København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, E. (2007). Skrivning i dansk - status og oversigt. *Dansk Noter* (1), s. 5-12.
- Krogh, E. (2010). Skriftligt arbejde i fagene. I E. Krogh (Red.) *Videnskabsretorik og skriveidaktik. Rapport om et forsknings- og udviklingsprojekt med deltagelse af Avedøre Gymnasium, Kongsholm Gymnasium & HF samt Syddansk Universitet* (s. 13-154). Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv* (7), s. 33-49.
- Krogh, E. (2014). Didaktiske paradigmer i sammenlignende fagdidaktik. *Cursiv* (13), s. 13-35.
- Krogh, E. (2015). Faglighed og skriftlighed - teori, metode og analyseramme. I E. Krogh, & T. Christensen (Red.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., & Hobel, P. (2012). "Årets bedste opgave": En analyse af en elevtekst i dens kontekst. I M. Synnøve, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst møde med skolens læse- og skrivepraksiser* (s. 137-150). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, E., & Jensen, M. J. (2008). *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*. København: Daneklærerforeningen.
- Krogh, E., Rasmussen, A., & Søgaard, S. (1994). *Skrivebogen*. København: Daneklærerforeningen.
- Kvale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Labov, W. (1984). Intensity. I D. Schiffrin, *Meaning, Form, and Use in Context* (s. 43-70). Washington DC: Georgetown University Press.
- Langacker, R. (1997). Generics and Habituals. I A. Athanasiadou, & R. Dirven (Red.), *On Conditionals Again* (s. 191-122). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Lave, J., & Wenger, E. (1993). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. (1998). Discourse Across Boundaries: On Recontextualizations and the Blending of Voices in Professional Discourse. *Text* (18), s. 143-157.
- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I S. Brickman, & L. Tanggard (Red.), *Kvalitative metoder, en grundbog* (s. 137-151). København: Hans Reitzel.
- Macken-Horarik, M. (2002). "Something to shoot for": A systemic functional approach to teaching genre in secondary school . I A. M. Johns (Red.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (s. 17-42). Mahwah: Erlbaum.
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. I F. Christie (Red.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (s. 123-155). London: Cassell.
- Martin, J. R. (2002). A Universe of Meaning - How Many Practices? I A. M. Johns (Red.), *Genre In the Classroom - Multiple Perspectives* (s. 269-278). New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective . *Linguistics and Education* (20), s. 10-21.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. London/New York: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London/Oakville: Equinox Publishing Ltd.
- Martin, J. R., & White, P. R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Hampshire/New York: Palgrave MacMillan.
- Mik-Meyer, N. (2005). Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 193-214). København: Hans Reitzel.
- Miller, C. R. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech* (70), s. 151-167.
- Miller, C. R. (2001). Genre som sosial handling. *Rhetorica Scandinavia* (18), s. 19-35.
- Miller, T. (2006). V.3 Summativ evaluering. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik* (s. 383-400). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling. (2016a). *Fra elev til studerende - klædt på til videre uddannelse*. Hentet 2016 fra Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM->

- Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling. (3. juni 2016b). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser*. Hentet 2016 fra Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling: [http://www.emu.dk/sites/default/files/gymnasiereform\\_1.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/gymnasiereform_1.pdf)
- Mortensen, F. H. (1979). *Danskfagets didaktik 1 og 2. Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse*. København: Samleren.
- Mose, S. (2008a). *Skriftlig dansk Stx*. København: Undervisningsministeriet.
- Mose, S. (2008b). *Skriftlig dansk på stx - spørgsmål og svar*. København: Undervisningsministeriet.
- Mose, S. (2009). *Elevvenlig oversigt over prøvegenrerne*. København: Undervisningsministeriet.
- Mose, S. (2012). Forsøg med skriftlig eksamen - digital skriftlig prøve med adgang til internettet. *Dansk Noter* (1), s. 46-49.
- Mose, S., & Bødtcher-Hansen, M. (2014). *Skriftlig eksamen i dansk (stx) - standardprøven og it-prøven*. København: Gyldendal.
- Mose, S., & Eriksen, N. R. (2011a). *Skriftlig dansk på Stx. Vejledning for lærere og censorer*. København: Undervisningsministeriet.
- Mose, S., & Eriksen, N. R. (2011b). *Skriftlig dansk 2011*. København: Undervisningsministeriet.
- Mose, S., & Eriksen, N. R. (2012). *Skriftlig dansk 2012*. København: Undervisningsministeriet.
- Mose, S., & Hansen, M. (2008). *Skriftlig dansk 2008*. København: Undervisningsministeriet.
- Mose, S., & Hansen, M. (2009). *Skriftlig dansk 2009*. København: Undervisningsministeriet.
- Mose, S., & Hansen, M. (2010). *Skriftlig dansk 2010*. København: Undervisningsministeriet.
- Mose, S., Hansen, M., & Hansen, S. P. (2008). *Censorvejledning. Referat af møder for censorer i skriftlig dansk på stx april 2008*. København: Undervisningsministeriet.
- Mulvad, R. (2013). Hvad er genre i genrepædagogikken? *Viden om læsning* (13), s. 20-28.

- Ongstad, S. (1996). Det udvidete sjangerbegreb og vår norskpraksis. I S. Ongstad (Red.), *Hvad gjør vi med sjangrene - og de med oss?* (s. 9-41). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Orlikowski, W., & Yates, J. (1994). Genre Repertoire: The Structuring of Communicative Practices in Organizations. *Administrative Science Quarterly* (39), s. 541-574.
- Perregaard, B. (1995). Writing for the Classroom: Papers in Process, Students in Progress? *Language and Education*, 9 (2), s. 103-117.
- Perregaard, B. (1996). Hvilken respons? *Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori*, 21, s. 23-39.
- Perregaard, B. (2001). Tre spor i sprogvidenskabens udforskning af den mundtlige samtale. *Danske Studier*, 96, s. 29-64.
- Perregaard, B. (2002). *Forskning og undervisning i skriftsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Perregaard, B. (2003). *Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Perregaard, B. (2004). *Pædagogisk sprogforskning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Perregaard, B. (2007). *Samtale i psykoterapi*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Perregaard, B. (2010). "Luckily it was only for 10 minutes": ideology, discursive positions, and language socialization in family interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 14 (3), s. 370-398.
- Perregaard, B. (2011). Imitation, parodi, norm- og genrebevidsthed i børns udvikling af sprog og selv. *Dansk Talesprog*, 11, s. 45-80.
- Perregaard, B. (2016a). *Vær i verden: intentionelle og interaktionelle mønstre i barnets hverdagsliv*. København: U Press.
- Perregaard, B. (2016b). *Narrativitet - mellem sprog, handling og selv*. København: Samfundslitteratur.
- Piekut, A. (2012). *Genrekompetencer og skriftlighed: En undersøgelse af genrebegrebets betydning for skriftligheden i de gymnasiale uddannelser*. Odense: Syddansk universitet.

- Prior, P. (2004). Tracing Process: How Texts Come Into Being. I C. Bazerman, & P. Prior (Red.), *What Writing Does and How it Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (s. 167-200). Mahwah: Routledge.
- Prior, P. A. (2010). Remaking IO: Semiotic Remediation in the Design Process. I P. A. Prior, & J. A. Hengst (Red.), *Exploring Semiotic Remediation as Discourse Practice*. Hampshire/New York: Palgrave MacMillan.
- Quintilian. (2006). Institutes of Oratory. <http://rhetoric.eserver.org/quintilian/> . L. Honeycutt (Red.).
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Ried, I. (1987). *The Place of Genre in Learning: Current Debates*. Melbourne: Deakin University.
- Rienecker, L. (1997). *Den gode opgave - arbejdsprocesser og kvalitetskriterier i opgaver på humaniora*. København: Gyldendal.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2007). Træningen er overflødig. *Gymnasieskolen* (1), s. 16-17.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2012). *Den gode opgave. Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication* (14), s. 504-554.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* (50:4), s. 696-735.
- Sayer, W., & Watson, K. (1987). Questions of Genres. I I. Reid (Red.), *The Place of Genre in Learning: Current Debates* (s. 46-57). Melbourne: Deakin University.
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: Northwestern University Press.
- Schutz, A., & Luckman, T. (1974). *The Structure of the Life-World*. London: Heineman.
- Searle, J. R. ((1969) 1999). *Speech Acts, an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sigsgaard, A.-V. M. (2013). *Who Knows What? The Teaching of Knowledge and Knowers in Fifth Grade Danish as a Second Language Classroom*. Aarhus: Aarhus Universitet.

- Sinding, M. (2002). After Definitions: Genre, Categories, and Cognitive Science. *Genre* (35:2), s. 181-220.
- Sinding, M. (2010). Framing Monsters: Multiple and Mixed Genres. Cognitive Category Theory and Gravity's Rainbow. *Poetics Today* (31:3), s. 465-505.
- Smedegaard, A. (2007). *Veje ind i danskfaget. Forskellige elevtypers muligheder for at blive del af danskfagets praksisfællesskab (kandidatspeciale)*. København: Københavns Universitet.
- Smedegaard, A. (2013). Hvem sagde hvorfor? - Skolelæreres situationelle og kognitive forankring. *Viden om læsning* (13), s. 68-80.
- Smedegaard, A. (2015a). Genre and Writing Pedagogy. I S. Auken, P. S. Lauridsen, & A. J. Rasmussen, *Genre and...*(s. 21-55) København: Ekbátana.
- Smedegaard, A. (2015b). Constructing a Voice of Authority in Upper Secondary School Essays. I G. Dowd, & N. Rulyova (Red.), *Genre Trajectories. Identifying, Mapping, Projecting* (s. 203-224). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Smidt, J. (2009). Developing discourse roles and positionings: An ecological theory of writing development. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Red.), *The SAGA Handbook of Writing Development*. London: Saga Publications.
- Smith, D. (1974). The Social Construction of Documentary Reality. *Sociological Inquiry* (44:4), s. 257-268.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and Situated Actions. The Problem of Human-machine Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. ((1990) 2008). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Todorov, T. ((1978) 1990). *Genres in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Togeby, O. (1995). Kommentar til årets studentereksamensstil. Til opgavekommissionen, fagkonsulenter - og dansklærere. *Dansk Noter* (4), s. 44-48. Togeby, O. (2014). *Bland blot genrerne - ikke tekstarterne! Om sprog, tekster og samfund*. København: Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet. (1991). *Skriftlig fremstilling. Kvalitet i uddannelse og undervisning. Undervisningen i skriftlig fremstilling i det danske uddannelsessystem. Kritisk karakteristik og anbefalinger*. København: Undervisningsministeriet.



- Undervisningsministeriet. (15. 12 2004). Stx-bekendtgørelse BEK nr.1348 af 15. december 2004. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (17. 07 2006a). Stx-bekendtgørelse nr. 825 af 17. juli 2006. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (08. 12 2006b). Stx-bekendtgørelse nr. 1343 af 8. december 2006. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (27. 06 2007). Stx-bekendtgørelse BEK nr. 797 af 27. juni 2007. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (30. 06 2008). Stx-bekendtgørelse nr. 741 af 30. juni 2008. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (23. 07 2010a). Stx-bekendtgørelse nr. 692 af 23. juli 2010. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2010b). Vejledning/ Råd og vink Stx-bekendtgørelsen Dansk A. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (26. 07 2013). Stx-bekendtgørelse nr. 776 af 26. juni 2013. København: Undervisningsministeriet.
- Volosinov, V. ((1929) 1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1974). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzel.
- Vygotsky, L. S. ((1930)1981). The Genesis of Higher Mental Functions. I J. Wertch (Red.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (s. 136-143). Armonk/New York: Sharpe.
- Weile, S., & Eriksen, N. R. (2013). *Skriftlig dansk 2013*. København: Undervisningsministeriet.
- Weile, S., & Eriksen, N. R. (2014). *Skriftlig dansk 2014*. København: Undervisningsministeriet.
- Weile, S., & Strøm, S. H. (2012). *Skrivning i dansk*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice, Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wiese, L. B. (2004). *Skrivning og studium. En undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. Odense: Syddansk Universitet.
- Winsor, D. A. (2000). Ordering Work. Blue-Collar Literacy and Political Nature of Genre. *Written Communication* (17:2), s. 155-184.

## Resumé

Afhandlingen undersøger, hvordan henholdsvis Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (UVM), dansklærere og gymnasieelever definerer og anvender tre skriftlige eksamensgenrer i det almene gymnasiums danskfag (stx), *kronik*, *essay* og *litterær artikel*. I centrale dele af undersøgelsen fokuseres særligt på to af genrerne, *essay* og *kronik*.

Afhandlingens datamateriale består af 17 vejledende dokumenter om de tre eksamensgenrer udsendt af ministeriet fra 2004-2014 samt et materiale indsamlet over en treårig periode på fire forskellige gymnasier bestående af interview med 40 elever og fire lærere, spørgeskema-besvarelser samt 630 elevtekster – herunder 430 med opgaveformuleringer og feedback.

Afhandlingen indeholder i alt fem studier:

*Studie 1* viser, at ministeriets genrebeskrivelser fremstår objektive, homogene og udtømmende, samt at dette skaber en blindhed over for uoverensstemmelser og mangler ved definitionerne.

*Studie 2* viser, at eksamensforberedende opgaver er dominerende for undervisningen i skriftlighed fra 1.g-3.g, samt at denne undervisning baseres på ministeriets definitioner.

*Studie 3* viser, at der på baggrund af kvantitative og kvalitative analyser af elevernes essay og kronikker kan udvikles beskrivelser af en række genreadækvate funktioner for stemmemarkeringsressourcerne *selv-* og *læserfremhævelser*. Studiet resulterer i detaljerede genrebeskrivelser af essay- og kronikgenren, og det viser desuden, at selv- og læserfremhævelser bruges væsensforskelligt i lavt- og højt-evaluerede essay og kronikker.

*Studie 4* viser, at de fleste elever karaktermæssigt stagnerer fra og med de første essay og kronikker. Studiet viser dog samtidigt, at de fleste elever videreudvikler deres brug genreadækvate selv- og læserfremhævelser i perioden. Dette gælder dog ikke i de lavest vurderede kronikker. Generelt spores en vedvarende usikkerhed omkring genrekrav hos de elever, der skriver lavt-vurderede kronikker og essay.

*Studie 5* viser, at anvendelsen af selv- og læserfremhævelser stort set ikke tematiseres i lærernes feedback. Dertil påvises en stor diskrepans mellem de emner og feedbackhandlinger, som avendes i feedback på henholdsvis højt- og lavt-evaluerede kronikker/essay.

I afhandlingen føres desuden fire diskussioner:

*En teoretisk diskussion* der leder frem til en femleddet definition af et pragmatisk genrebegreb.

*En metodologisk diskussion* der vurderer kvaliteten af afhandlingens analyser og leder frem til forslag til videre studier.

*En institutionel diskussion* der leder frem til diagnosticering af en række komplekse institutionelle logikker, der skabes i dialogen mellem definerende og praktiserende danskfaglige aktører.

*En didaktisk diskussion*, der på baggrund af afhandlingens resultater leder frem til konkrete forslag til, hvordan man kan videreudvikle de nuværende danskfaglige praksisser i stx.

## Summary

This thesis investigates how the Ministry for Children, Education and Gender Equality, teachers of Danish, and pupils in upper secondary school define and invoke the three standard exam genres of *Danish*: the *debate article*, the *essay*, and the *literary article*. The investigation focuses in particular on two of the genres, namely the debate article and the essay.

The investigation is based on data consisting of 17 instructional documents regarding the three genres, which were issued between 2004-2014. Furthermore, data was collected throughout a period of three years at four different schools. It consists of interviews with 40 students and four teachers, surveys, and 630 submitted student texts, out of which 430 are attached along with the assignment description and feedback from the teachers.

The thesis is organised into five studies:

The *first* study finds that the Ministry operates with objective, homogenous and exhaustive genre definitions, resulting in blindness towards inherent inconsistencies.

The *second* study finds that the majority of written exercises and teaching material in Danish classes relate to the genre definition provided by the Ministry examination.

The *third* study reveals that a combination of quantitative and qualitative analyses of students debate articles and essays can lead to descriptions of a number of genre defining features that are invoked to accomplish important *self-* and *reader mentioning*. The study also finds that the use of self- and reader mentioning varies systematically with the grades that the assignments receive.

The *fourth* study shows that most students stagnate early in terms of how high their assignments are graded. The study also finds that almost all the students nonetheless develop their use of genre adequate self- and reader mentioning during the period of time – except the group of students who write debate articles that receive the lowest grades. Furthermore, the study points to persistent difficulties regarding genre demands among students who submit assignments that receive low grades.

Study *five* finds comments regarding the use of self- and reader mentioning to be almost entirely absent in teachers' feedback to students. Furthermore, the study reveals an overall discrepancy between the kinds of feedback teachers provide to high versus low assessed student papers.

Four separate discussions conclude the thesis:

A *theoretical* discussion that leads to a five-pronged definition of a pragmatic genre understanding.

A *methodological* discussion, which reflects upon the validity of the overall study and leads to suggestions for further investigations.

An *institutional* discussion that compares similarities, variation and implications of genre understandings in the Ministry, among teachers, and among students.

A *didactic* discussion which entails concrete suggestions regarding how to further develop and improve the teaching subjects in upper secondary Danish.